



La sistematización de experiencias en Colombia (1979-2010): ¿Qué experiencias sistematiza? ¿Cómo produce conocimiento?*

The Systematization of Experiences in Colombia (1979-2010): What Experiences Does it Systematize? How Does it Produce Knowledge?

A sistematização de experiências na Colômbia (1979-2010): Que experiências sistematiza? Como isso produz conhecimento?

Jenny Katherine Vargas-Tovar*  orcid.org/0000-0003-4565-7471

Para citar este artículo: Vargas-Tovar, J. K. (2020). La sistematización de experiencias en Colombia (1979-2010): ¿Qué experiencias sistematiza? ¿Cómo produce conocimiento?. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 193-226. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9569>



Recibido: 29/01/2019
Evaluado: 12/03/2019

* Los datos de este artículo provienen de la investigación *Lecturas de mundo insuficientes. La sistematización de experiencias en la producción de conocimiento alternativo en Colombia (1979-2010)*, dirigida por la doctora Zandra Pedraza Gómez, a quien agradezco especialmente su lucidez y confianza.

** Candidata a doctora en ciencias humanas y sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jrvargast@pedagogica.edu.co

Resumen

El artículo de investigación ofrece un análisis crítico de las estrategias y procedimientos de escolarización de la *sistematización de experiencias*, una de las propuestas de intervención social más citadas de la educación popular en América Latina hoy. A partir de la revisión de informes de sistematización escritos y/o dirigidos por quienes han hablado de dicha propuesta y la promueven en Colombia, y con el objetivo de aclarar qué se ha entendido por *experiencia*, cuál se ha sistematizado y qué efectos ha tenido dicha práctica en la población marginada a la que se ha dirigido desde finales del siglo xx, interesa describir el tipo de gobierno transnacional que comporta, el ideal de sujeto moderno al que apela y las dificultades epistemológicas que comprende el intento de asir conocimientos alternativos desde plataformas ilustradas. En este sentido, y dado que esta investigación inaugura un campo de problematización de las intervenciones de lo social que se vinculan a la vez desde la academia y desde los Otros, se resalta la necesidad de continuar el debate modernidad/colonialidad indagando esta y otras prácticas similares.

Palabras clave

educación popular;
investigación participativa;
ciudadanía; cooperación
internacional; epistemología

Keywords

popular education;
participatory research;
citizenship; international
cooperation; epistemology

Abstract

This research paper offers a critical analysis about schooling strategies and procedures of systematization of experiences, one of the most commonly quoted social intervention proposals in Latin American popular education today. The revision of reports of systematization written or managed by people who promote it in Colombia pursued the objective of clarifying what has been understood by "experience", which experience has been systematized and the effects this practice has had in marginalized population whom has been guided from last decades of twenty century. Furthermore, the interest of the researcher is depicting the features this social intervention comprises in terms of transnational government, modern subject ideal and the epistemological difficulties of trying to recover and to produce alternative knowledge from enlightened thoughts. In this sense, and since this research opens a problematization field of social interventions that proceed from both the academy and the Others, the author highlights the need of contributing to the modernity/coloniality debate by inquiring this and similar practices.

Resumo

O artigo de investigação oferece um análise crítica das estratégias e procedimentos de escolarização da sistematização de experiências, uma das propostas de intervenção social mais citadas atualmente da educação popular na América Latina. A partir da revisão de relatórios de sistematização escritos e/ou dirigidos por quem tem falado desta proposta e a promovem na Colômbia, e com o objetivo de esclarecer o que se tem entendido por experiência, qual se tem sistematizado e que efeitos tem tido esta prática na população rejeitada, a qual se tem dirigido desde finais do século xx, se tem interés em descrever o tipo de governo transnacional que se gera pelo exercício desta, o ideal de sujeito que evoca e as dificuldades epistemológicas que compreende a tentativa de recuperar e produzir conhecimentos alternativos desde plataformas ilustradas. Neste sentido, e dado a que esta investigação inaugura um campo de problematização das intervenções do social que se vinculam à vez desde a academia y desde os Outros, se destaca a necessidade de continuar o debate modernidade/colonialidade inquirindo esta y outras práticas similares.

Palavras-chave

educação popular; pesquisa
participativa; cidadania;
cooperação internacional;
crítica do conhecimento

Muchas de las propuestas que promulgan la lucha por la recuperación de saberes ancestrales y sociales cotidianos, así como la producción alternativa y mancomunada de conocimiento, si no todas, acuden a la sistematización de experiencias (SE) y a la investigación-acción participativa (IAP) en su intento de invertir el modo tradicional de producir conocimiento¹. De este modo, cuestionan la separación sujeto-objeto de las ciencias, la redefinición del propósito de la investigación y el cambio de rol de los sujetos que participan. Este interés en producir conocimiento *desde y en* América Latina responde al deseo emancipador que, especialmente después de la segunda posguerra y en pleno auge del discurso del desarrollo, asumió el trabajo con los pobres como respuesta a la relación norte-sur y a la consecuente violencia epistémica con la que la racionalidad positivista de la ciencia europea impulsó la desaparición de modos de conocimiento.

La SE ha sido definida de diversas formas por los académicos que la promueven (Cendales, 2004; Ghiso, 2008; Jara, 2008; Mejía, 2008; Torres y Cendales, 2007; Vasco, 2008). En uno u otro caso, la mayoría coincide en afirmar que consiste en una reflexión e interpretación crítica de la experiencia que se caracteriza por producir colectivamente conocimientos intencionados a partir de 1) reconocer el significado del hacer cotidiano, 2) involucrar a participantes que son sujetos de conocimiento y quienes toman las principales decisiones de la investigación, 3) delimitar el objeto (qué, por qué y cómo sistematizar), 4) seleccionar una opción metodológica para analizar e interpretar la experiencia y 5) decidir qué hacer con la comprensión obtenida de ella.

Sin embargo, tal proyecto omite la cuestión de cómo se recuperan saberes y se construyen conocimientos a partir de la interpretación crítica de la experiencia, qué condiciones epistemológicas alternativas hacen posible dicha recuperación de saberes y construcción de conocimientos, y qué significa o debe entenderse por *alternativo*. Sobre todo porque en ninguna de las publicaciones o conferencias hechas hasta el momento se describe claramente cómo ocurre el paso de los relatos e interpretaciones singulares a un metarrelato plural² que dé cuenta de lo que “realmente” implican para las personas unas prácticas sociales, culturales o políticas; tampoco los efectos de la interpretación crítica en la producción de conocimiento, máxime cuando son los propios académicos que la difunden como método o enfoque investigativo quienes suscitan o proponen, planean y dirigen las sistematizaciones desde su concepción hasta el momento de la publicación. Por lo anterior, propongo entender la SE como un modo de

1 Que sigue las normas experimentales del método científico con el objetivo de comprobar hipótesis y universalizar los resultados como verdades irrefutables.

2 Se entiende por *relatos singulares* lo que la gente cuenta de experiencias que ha vivido, y por *metarrelato plural* el consolidado de narraciones singulares interpretado críticamente y asumido como nuevo conocimiento.

hacer, convencida de que esto son las prácticas mismas. No las intenciones individuales y emancipadoras que las guían. Presumo que afirmar que un conocimiento es “otro” implica que el *modo de hacer* de tal producción de conocimiento determina el criterio de *diferencia* entre el llamado conocimiento positivista, occidental, eurocéntrico, racional y el latinoamericano, subalterno, negado históricamente, periférico. Así que fundamentalmente desde el debate de la colonialidad del saber, ubico la *se* en el panorama de lo que Castro-Gómez llama la crisis de las ciencias sociales en América Latina, entendidas como una forma “constitutiva, disciplinar, de organización y control de la vida humana del Estado moderno” (2005, p. 3), que más que jugar, como muchos intelectuales suponían, a favor de la liberación y como ruptura epistemológica del modelo europeo, fue condición de posibilidad del régimen discursivo de la modernidad.

Este artículo defiende que la proliferación y la actualidad de estudios hechos bajo la denominación *se* requiere también trabajos que, más allá de su acostumbrada repetición de definiciones y apuestas, se ocupen de aclarar qué experiencias se sistematizan, cómo se recupera y/o produce conocimiento, qué tipo de conocimientos y habilidades se practican alternativamente, qué papel tienen estos haceres en lo que se entiende por *educación popular* o qué es la educación popular si se la define desde prácticas como esta, así como qué han dejado más de cinco décadas en términos de conocimientos otros, posibilidades, retos y aportes.

Siendo la reflexividad una condición vital en la producción de conocimiento en ciencias humanas y sociales, en todo caso, pero más si le apuesta a la intervención (que tiene un pie en la academia y otro en “los otros”), estas preguntas de epistemología social —o de economía política de la epistemología social— provienen del interés de los estudios culturales moderno/coloniales en “las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por las personas y las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades” (Grossberg, 2009, p. 17). Esta manera de problematizar lo cultural toca o abre controversias cruciales sobre la producción de conocimiento en ciencias sociales, debates que, como este, merecen discusión porque emergen de prácticas que carecen de cuestionamiento, fundamental y conjuntamente, por pertenecer a cierto canon de intelectuales cívicos que conforman el espíritu de un campo; por guardar la apariencia de ser dominio académico fronterizo; y por representar, para los financiadores, una simple pero útil instancia de información y administración de recursos.

Dichos motivos realzan, por omisión y a la manera de un punto ciego, el problema que he planteado. El primer caso remite a la continua canonización de, por lo menos, dos autores insignia de lo que se ha llamado *educación popular* e investigación-acción participativa: Paulo Freire y Orlando Fals Borda, continuadores del discurso del desarrollo, de la pregunta por

la identidad cultural de esta parte del mundo y rescatistas del empirismo en la teoría social. Dicha herencia, hecha *habitus* del ejercicio intelectual proveniente de cierta vulgata marxista-redentora, se reproduce con implacable fuerza en la formación de docentes y trabajadores sociales en América Latina, a la vez que refuerza el campo de acción y lo autoprotege de la crítica, porque se justifica en el compromiso de mejoramiento, en el desarrollo de las vidas de los “subalternos” a quienes pretenden dar voz y de quienes obtienen —y les permiten disfrutar— el estatus de intelectuales orgánicos. A la manera del comentario, estos procedimientos de control interno, sustentados en el canon de autores y sus obras paradigmáticas, ritualizan el habla y los tipos de enunciación posibles dentro de lo que es actualizable, pero a condición de que retorne siempre la inaugural intervención emancipatoria.

El segundo consiste en que, a la manera de las disciplinas, el terreno de la educación popular reivindica y cincela el lindero que le ha permitido crear y sostener una supuesta diferencia con lo que precisamente quienes no la cuestionan han seguido denominando *educación formal*. Me refiero a que los historiadores de la educación y la pedagogía³ en Colombia no se han interesado en comprender las prácticas de su no formalidad⁴, ya que esta se ha entendido como un asunto del que solo pueden hablar quienes hacen educación popular y que responde a otro orden. Un orden desprovisto de escolarización que ha llevado a percibir lo popular como no formal o alternativo y cuyas fronteras parecen respetar mucho dichos investigadores.

Por último, los estudios sobre el desarrollo, que por la naturaleza del corpus podrían relacionarse con el tema, tampoco se ocupan de la se aunque les sirva como dispositivo de movilización y control de recursos. Los estudios que hacen los analistas de la cooperación al desarrollo se centran en analizar o describir problemas o estrategias de relaciones internacionales, sin que estas se remitan a las intervenciones mismas como puntos nodales de la articulación. Lo más cercano que hacen es publicar boletines o usar información sobre las lecciones aprendidas con la ejecución de proyectos de cooperación. Autores como Gómez y Sanahuja (1999), Sanahuja (2001), Merklen (2009) y Montúfar (2004), por nombrar solo algunos, se interesan en las estadísticas que revisten la cooperación internacional y sus proyectos de desarrollo, pero de manera global. Si hacen análisis de casos —ejercicio muy reciente— lo hacen para comprender cómo opera

3 Como lo son, en su mayoría, los integrantes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, grupo de académicos, si no el único, que con más detalle y continuidad ha asumido el estudio de estos temas.

4 A excepción de Martínez Boom (2004, 2013), quien ha entendido la *escolarización* en un sentido más amplio y que, sin embargo, no ha ahondado en los procedimientos y las técnicas situadas de este particular tipo de expansión que es la educación popular, de la manera como lo propongo en este texto.

la cooperación sur-sur y mejorarla. Es decir, se interesan por los fenómenos de poder y pobreza, pero en términos de cifras y a nivel macro, desde una perspectiva comparativa.

Corpus y perspectiva metodológica

Analiqué informes finales⁵ de SE en Colombia, escritos o dirigidos por quienes han hablado de dicho enfoque en el país. No por querer encontrar coherencia entre autor y obra o para fijarme en la famosa oposición entre teoría y práctica, tampoco por conocer la fuente más fidedigna de este enfoque (aunque siendo los promotores que discuten tanto sobre la mejor manera de hacer SE, supuse que entendería mejor el modo de hacer), sino porque los documentos de su autoría articulan un orden discursivo. Estas personas que se denominan “educadores populares” son a la vez representantes de la academia, digamos, personas autorizadas por el saber académico para hablar de lo social y por los Otros. Y el archivo cuenta con el plus de referirse a intervenciones financiadas por agencias de cooperación internacional en la zona centro occidental del país: Chocó, Antioquia, Bogotá y Neiva, de 1979 a 2010.

Mi modo de construir los datos recurrió a la síntesis de dos perspectivas analíticas. La arqueología (Foucault, 2010), pero no por ser este artículo resultado de una. Más que como un método, la concibo como la posibilidad de ejercer la crítica sobre problemas y objetos relacionados con la investigación social en América Latina, que están en permanente circulación sin ser cuestionados y que si replanteamos nuestra voluntad de verdad constituyen la percepción de un acontecimiento. Antes que contribuir al retorno de la coherencia y de la unidad como principios del “discurso crítico latinoamericano”, quise disipar esa coherencia y continuidad de la intención emancipadora para mostrarla más allá de las palabras y en términos de prácticas específicas. En esta tarea, fue importante conocer los procedimientos y las técnicas analíticas para producir teoría fundamentada. De Corbin y Strauss (2002) rescato en especial la estrategia de fijarse en la estructura y en el proceso durante los procedimientos de codificación.

Dos modos de hacer poscoloniales

En general, los proyectos que se sistematizan son intervenciones directas de académicos, quienes gracias al respaldo económico de una institución nacional o internacional llegan a un lugar, convocan —o localizan— y

5 Las publicaciones que se realizan durante el proceso o al final no son fáciles de conseguir, ya que a menudo son elaboraciones manuales que se obsequian a los participantes o documentos impresos de muy bajo tiraje que no cuentan con registro editorial ni se distribuyen en las bibliotecas del país.

reúnen a personas interesadas en ser beneficiarias de ayudas alimentarias, de servicios públicos, educativos, formación cívica, política o iniciativas productivas. La sistematización se realiza a partir del diálogo y la interpretación de una experiencia pasada o sobre un proyecto que se vaya a iniciar o esté ya en proceso. Este proceso puede incluso ser parte del proyecto de sistematización.

Desde un análisis crítico de esta práctica a lo largo de treinta años, y dado que la *se* no ha asumido la tarea de decir qué entiende por *experiencia* según aquello que sistematiza, esta investigación entiende por ella un trabajo que se ejerce sobre la subjetividad de las “comunidades” intervenidas. Se trata de un proceso complejo sobre las imágenes del mundo de la vida, que se cambian a través de lo que la cooperación internacional y quienes hacen *se* llaman *asesoría*, y que entiendo a partir de lo que percibí de ella en el archivo. Esta *se* refiere a lo que dicen quienes escriben sobre las actividades que se hicieron en cada proyecto, así como a mi consideración de las implicaciones que tiene la repetición de dicho hacer en la percepción de los participantes en los proyectos o programas de desarrollo. En este sentido, es importante decir que no se interpreta ni se reflexiona sobre *la* experiencia de la gente que participa, solo aquello que para los sistematizadores fue relevante e ilustrativo, lo que pensaron que era “la verdad” de lo que pasó. Aquellos asuntos concretos que atañen al interés del desarrollo y a la liberación de la marginalidad.

Los dos modos de hacer que identifiqué se describen a partir de series que configuran la forma *escuela*. Uno se refiere a la manera en que obra la alfabetización funcional (como ha sido caracterizada por la Unesco), ya que se enseñó a leer, escribir y operar matemáticamente como aprendizajes necesarios para volver productivas a las personas intervenidas, en últimas a condición de que crearan cooperativas y empresas solidarias para sobrevivir; proceso de ninguna manera distante de los procedimientos de enseñanza propios de las pedagogías modernas. Por esta vía, el segundo modo señala la manera como se les enseña a los participantes (de quienes paradójicamente se dice aprender y recuperar saberes) a producir conocimiento y que no dista de la investigación cualitativa en ciencias sociales.

Experiencia inmediata: la alfabetización, condición *sine qua non* de la humanización

La nueva evangelización producto del Concilio Vaticano II, con ella la nueva problematización de la pobreza, y sus estrategias de intervención fueron entendidas como motores de liberación y de desarrollo en la medida en que romperían las cadenas de opresión al ser una solución espiritual —y como se verá—, también formativa y productiva. Frente a las causas de la pobreza, esta teología ofrecía: 1) enseñar la biblia y la vida de Jesús como

el ejemplo a seguir, mostrando que la salvación era posible y que lo era especialmente para los pobres; 2) realizar actividades que le permitieran a la gente comprender su condición de pobreza como resultado de la relación desigual entre clases sociales, mediante la reflexión conjunta de la coyuntura política nacional; y 3) tener una visión clara de las acciones que habría que emprender para liberarse y desarrollarse integralmente.

Por supuesto, antes de que ocurriera esta problematización de la pobreza ya muchos niños del país asistían a la escuela y el ideal del progreso por medio de la formación estaba en pie. Fue el acontecimiento de la segunda posguerra lo que llevó a plantear la escolarización como urgente para el desarrollo económico de los países, sobre todo para la población adulta en edad productiva que no había sido normalizada y que podía contribuir con su trabajo a los retos económicos que imponía el discurso del desarrollo para el aumento del capital. En consecuencia, no fue que la educación popular se reflejara en la teología de la liberación, que la alimentara o viceversa, sino que la opción educativa y evangelizadora por los pobres, incluida la SE, es hija del discurso del desarrollo.

Lejos de pensar la escolarización como un proceso ajeno a la educación popular, a partir de la descripción de esta primera serie propongo ver cómo para los adultos y jóvenes que no asisten a la escuela también hay mecanismos de adecuación social. La disminución del analfabetismo forma parte de la *escolarización expansiva* que “incorpora en su dinámica nuevas edades y niveles y supone prácticas permanentes de inclusión que hacen más fácil y más económico gobernar a las poblaciones escolarizadas que a las que no lo están” (Martínez Boom, 2013, pp. 11-12). Un tipo de normalización de la población que se amplía, se abre para albergar más pobres-escolares, y que entiendo como una práctica que ha intervenido la cotidianidad de la gente convocándola, en principio, desde un ideal divino para convencerla de que acepte la acción pedagógica y se comprometa con un proyecto emancipador, y, seguidamente desde los ideales del sujeto soberano, consciente, reflexivo, dispuesto para el aprendizaje, autónomo y participativo que acepta de manera libre la experiencia que supone esta asesoría.

La experiencia de este apartado, denominada *inmediata* porque se refiere al primer contacto directo entre los evangelizadores y la población en el periodo estudiado, consiste en la serie: diagnosticar, planear, reunirse, concientizar, buscar causas y soluciones, capacitarse, actuar, evaluar y mejorar⁶. Como lo afirmaron las propias evangelizadoras, la planeación

6 La comprensión de esta experiencia fue posible gracias a las reconstrucciones históricas realizadas durante proyectos de sistematización y corresponde fundamentalmente a la versión de los evangelizadores, sus testimonios y descripciones del asentamiento y proceso que lideraron. En los documentos analizados en la primera parte de este estudio se afirma que tal historia se nutrió de la participación de algunas personas beneficiadas que asistieron al proceso de sistematización aunque, como se verá en la segunda parte, esta participación tiene limitantes.

posibilitó el trabajo con las comunidades o un tipo de gobierno pedagógico de la población, por cuanto racionalizó la acción con propósitos formativos prospectivos.

Diagnosticar

Tanto los evangelizadores como los académicos del segundo modo de hacer trabajan sobre diagnósticos y por ellos reciben recursos para ubicar a la gente y trabajar con ella. No deja de ser paradójico que en muchos casos describan su asombro por el abandono del Estado, habiendo sido enviados por ese motivo o identificado el lugar de intervención como necesitado de ayudas específicas. Por eso, *Ver la realidad* es quizá la etiqueta que mejor describe la primera etapa de este modo de proceder. *Ver* implica aquí asimilar unas imágenes de la realidad para las que ya hay un significado y en las que no caben percepciones locales⁷. No es un paso accesorio; sirve para saber a quiénes específicamente se dirige la acción, cuántos son, qué hacen, cómo se mueven, en dónde están, de qué son capaces y de qué no, qué necesitan, qué les gusta y qué esperan...

Planear

Este es otro de los aspectos que comparte la educación popular con la escuela y que permite entenderlas mejor como parte de la estrategia de la escolarización y no desde la división formal/no formal⁸. La planificación dotó de racionalidad la intervención: organizar, parcelar, programar, controlar el tiempo, dirigir la acción diaria según un plan. De hecho, esta nueva misión evangelizadora formaba parte de un plan de la Iglesia que ya tenía ganadas lecciones de administración de la población indígena desde la Conquista. Si no esta lógica de la planeación, sí la de cómo llegar, insertarse y enseñar la biblia, sabiendo internamente cómo proceder y cuidar los recursos, en qué momentos y situaciones clave era mejor intervenir⁹. En este sentido, hubo una planificación del tiempo de cada intervención; por eso, para ir a los lugares más apartados de las ciudades, una visita de motivación duraba tres días. Si había cursos, talleres o evangelización intensiva, las misioneras podían quedarse de quince días a dos meses en cada zona.

7 Por ejemplo, lo que para la gente del Chocó significa que los niños se mueran, y cómo disponen su entierro, es visto como un problema porque interpreta con criterios eurocéntricos formas de vida diferentes que al no ser compatibles con la suya se pasan por alto o se tachan de equivocadas.

8 Al realizar la lectura del corpus y al conformar el archivo aparecieron reiteradamente asuntos de orden administrativo. El hecho de que describa un proceso que va del diagnóstico a la evaluación da cuenta de esta afirmación.

9 Racionalidad visible, por ejemplo, en el trabajo de Dussel (1979).

De 1979 a 1993 los planes pastorales hicieron énfasis en el estudio de la realidad, a partir de la formación de líderes y gestores de pastoral en torno a la consolidación de comunidades eclesiales de base (en adelante CEB). Haber aprendido a gestionar las reuniones, los eventos, los cursos de lectura de la biblia, “hacer proyectos, aprender los términos, las diferencias de la UEL y las JAL, que la oficina de planeación, sobre contratos, rendir cuentas e informes” (COP, p. 59) y otras actividades de orden religioso, político y formativo les permite, con razón, afirmar a los grupos evangelizadores que se ubicaron en la zona noroccidental y central del país que “el plan constituía el marco de posibilidad para el trabajo con las comunidades” (ES, p. 17). Solo previendo qué se necesitaba, qué había que hacer para lograrlo y teniendo criterios claros para disponer la acción conjunta de evangelizadores y de la gente era posible obtener los resultados esperados¹⁰. Tampoco debe perderse de vista que los cursos y los encuentros siguieron una planeación. *Corre, Ve y Diles* (CVD, 1983) que es a la vez nombre de un curso-encuentro de CEB y de su sistematización, da cuenta de una secuencia que va de la búsqueda de necesidades a la planeación de pasos para alcanzar la solución de un problema. Llamo la atención sobre el hecho de planear la experiencia porque no es espontáneo que la gente se reúna a reflexionar acerca de lo que le pasa, necesita y va a hacer. Dirigir el curso de ese modo es ya formativo en la medida en que hay una preocupación por la experiencia como algo que se puede mejorar solo si se planea cómo hacerlo.

Reunirse

Carecer de espacios no fue excusa para dejar de evangelizar y de alfabetizar. Se organizaron inicialmente alrededor de celebraciones familiares, bautizos, eventos culturales. Luego las reuniones convocadas por las CEB en torno a la religión fueron la manera de articular a los marginados con el objetivo del desarrollo que materializaría la liberación prometida. Aunque muchos asistieron “por convicción” y no fueron ni han sido obligados, regularmente hubo unas promesas e incentivos de por medio (alimentos, apoyo para crear empresa y escuelas, ropa, entre otros) que ayudaron a que los asistentes se comprometieran más y no fallaran a las reuniones o encuentros programados. La invitación voz a voz y puerta a puerta fue, en general, la estrategia de convocatoria, pero también las publicaciones fueron importantes para atraer,

10 Lo anterior no quiere decir que actualmente los grupos religiosos y los misioneros que continúan en las regiones hayan abandonado los planes. En Chocó y Antioquia —que conforman una zona muy interesante para estudiar el fenómeno del trabajo pastoral y la presencia de agencias y proyectos de ayuda internacional—, por ejemplo, los planes pastorales tienen vigencia y siguen siendo el modo por excelencia de disponer y configurar la ayuda a los pobres.

informar y enseñar¹¹. Acostumbrar a la gente a encontrarse en campañas de vacunación, cursos de nutrición, cursos de alfabetización y para el aprendizaje de oficios se señala como una fortaleza de la asesoría ya que ayudó a crear comunidad, a unir, a compartir y a encontrarse en lo común.

Concientizar

La *SE* y, por extensión, lo que se ha definido y distinguido como *educación popular*, dan por hecho que todas las personas reflexionan de la manera en que sus impulsores sugieren, pero que les fue negada esa posibilidad. Por lo mismo, insisten en que facilitar que lo hagan, enseñarlas y habituarlas, llevará a que transformen ellas mismas su realidad, emerjan y se posicionen como productoras de saber. La concientización cambiaría el orden social, puesto que les permitiría identificar, ver, los problemas; concebir soluciones; y encontrarle sentido a la vida para vivir mejor.

El cambio de percepción que implicó esta asesoría puede entenderse como el proceso que va de vivir y estar en el mundo (con unas creencias e interpretaciones sobre lo que ocurre) a comprender y actuar según otra explicación de cómo funciona este, bajo un análisis marxista de la realidad que ocurre en el contexto del discurso del desarrollo. De hecho, los ejecutores de esta primera asesoría presumieron una minoría de edad en la gente y aspiraron a dotarla de conciencia para avivar en los marginados una voluntad que les permitiría conducirse por el uso de la propia razón y no por el dominio y la autoridad de otros (ricos, poderosos, injustos). Por supuesto, no eran culpables de esa minoría de edad; en este contexto eran víctimas-fieles porque la injusticia que padecían se debía a la división social en clases de la que derivaba la existencia de ricos y pobres. No obstante, al no poder brotar de los pobres uno a uno la anhelada razón, el trabajo de los asesores fue ayudar a hacerla emerger por medio de un trabajo pedagógico integral.

La concientización es resultado del acompañamiento, de un proceso de formación que normaliza a la gente disponiéndola y habituándola a pensar de ese modo. Mas el paso que aseguraba la liberación de las cadenas de la opresión no fue un proyecto individual. Los esfuerzos se hicieron para todos, la responsabilidad de usar la propia razón era grupal porque todos debían liberarse y cualquier propósito individual distinto a ese era visto como una acción egoísta, dada la comprensión de la lucha de clases como única posibilidad de cambio de la estructura social. Como proyecto grupal, esta reflexión no es sobre todos los aspectos de la vida o sobre los que interesan a cada persona, sino sobre los que proponen los asesores (evangelizadores, maestros), que tienen que ver fundamentalmente con los que revela el análisis

11 Aunque se dice muy poco de ellas, en *Con Ustedes y Despertar* en el Chocó y otras de Bogotá que apenas se nombran, se daba a conocer la programación de eventos, fragmentos bíblicos, artículos sobre política y consejos de higiene y alimentación.

marxista de la realidad. Una realidad económica y política que toca aspectos como la salud (procreación, salubridad, alimentación, servicios públicos), la educación y la búsqueda de medios económicos para subsistir.

La *realidad* antes de esta intervención se manifestaba en el ritual de las actividades cotidianas o de eventos extraordinarios que no tenían que ver precisamente con reflexionar sobre las necesidades básicas insatisfechas, la lucha de clases, la coyuntura política del país u otras cuestiones de este estilo. Pasar del hacer ritual a este hacer racionalizado fue posible gracias a la intervención en la acción cotidiana, sí sostenida en unas percepciones locales, pero no para reforzarlas, comprenderlas o asimilarlas sino para distanciarse de ellas: “Hubo entonces un momento en que les dijimos: Muy bonitos los entierros de los niños, pero vamos a averiguar por qué se nos están muriendo” (ES, p. 10). Esto es, implantar una explicación, privilegiar una verdad científica, sobre un evento que tenía un significado ritual diferente. Nuevamente “el punto cero debía ser alcanzado en la medida en que el significado de la salud y la enfermedad dejara de estar sometido a la influencia del pensamiento religioso y pasara a ser definido desde el saber experto de la medicina moderna” (Castro-Gómez, 2010, p. 186).

No sé en qué medida las personas cambiaron sus creencias y se deshicieron de sus percepciones o las combinaron. La estrategia del desarrollo que incluyó evangelización y educación dotó la percepción de los intervenidos de una racionalidad político-religiosa, les creó el deseo de adquirir herramientas de análisis de la realidad nacional y aprender tanto de teología como métodos de trabajo comunitario que les permitieran hacer mejores intervenciones políticas como líderes e intelectuales, o como participantes, simplemente beneficiarse de las ayudas de la cooperación internacional. En todo caso, aceptar la legitimidad epistémica de esta percepción sobre la vida y la naturaleza de la realidad recuerda con exactitud la afirmación foucaultiana de que el poder es productivo, no solo represivo. Esta forma de concientización sobre aspectos económico-políticos fue una forma de gobernar la conducta si por ella se entiende una actividad de doble vía: “conducir, pero también la manera de dejarse conducir [...] el modo de comportarse bajo el efecto de un [...] acto de conducción” (Foucault, 2006, p. 223). La promesa de este aprendizaje fue la posibilidad de ver mejor la realidad para poder cambiarla; pero el paso necesario para liberarse y no depender de nadie más exigía dejarse guiar, reunirse, participar, pensar en el futuro, planearlo y actuar.

Buscar causas y soluciones

La lógica unidireccional de comprensión del poder caracteriza a la SE. Especialmente de finales de los años setenta a principios de los noventa, el discurso de la lucha de clases sirvió de guía para encontrar las causas

de la pobreza. Tal explicación señaló a los ricos como culpables de su condición de miseria y no a los pobres por sus defectos, como en anteriores problematizaciones de la pobreza. A la vez, impulsó a la educación como posibilidad de salir de esa minoría de edad, de tal manera que quedara comprometido el hacer de los participantes con la escolarización.

Este tipo de evangelización concibió el análisis en términos de problema-solución como estrategia de formación. Una de las actividades frecuentes para disponer la acción hacia la reflexión fue el sociodrama. Esta técnica didáctica resultó bastante útil en todas las zonas que ocuparon las misiones, aunque especialmente en el trabajo con jóvenes. Comparte con el *teatro del oprimido* la lógica deductiva, el interés de mostrar porciones de realidad social, grupal (no individual) para hacerlas accesibles al análisis.

Nosotros siempre manejábamos la misma temática de novenas que era la que manejaba [sic] las CEB, era un sociodrama y de él se extraía algo particular de la vida: el hombre, la mujer, los derechos humanos, la violencia, la familia, el menor, la paz, el aborto (COP, 2005, p. 46).

Sin embargo, concientizarse de esta manera de las causas de los problemas y tomar decisiones para solucionarlos parece no haber sido, por lo menos antes de los años noventa, el modo más común de proceder de la gente. “Leíamos la cartilla de las CEB y alguna de las misioneras nos ayudaba a ubicar un poco, pues porque nosotros no manejábamos las problemáticas” (COP, p. 46).

Capacitarse para actuar

Presente desde el principio de la asesoría, *capacitar* y *formar* pueden entenderse como formas de expansión de la escuela porque conservan la forma de transmisión de conocimientos que se da en ella y albergan las materias que era necesario estudiar. Aunque no hay una distinción explícita entre dichos términos, en general, los cursos fueron de corta duración (generalmente días o pocas semanas) y de temáticas variadas. Cada cierto tiempo se realizaron talleres, charlas y seminarios sobre teología de la liberación y temas de higiene, planificación familiar, nutrición, formación política, uso de recursos naturales y creación de empresas. *Corre, Ve y Diles* (1983), por ejemplo, fue un curso de teología de la liberación realizado en Bogotá durante nueve días, del 6 al 14 de junio de 1983¹². Fue realizado por el Cinep, en cabeza de Jorge Julio Mejía¹³, y financiado por la agencia Oxfam-Novib.

12 Esta poca información pudo corroborarse en la revista *Solidaridad*(45), ya que la sistematización no contiene ningún dato adicional.

13 Autor del texto *Sistematizar nuestras prácticas educativas*, publicado en 1986 por el Cinep.

Innovar la enseñanza-aprendizaje

Filodehambre (FDH) (Mariño y Cendales, 1987) revela una asesoría que combinó el trabajo comunitario y la atención más o menos regular a población infantil. Uno de sus objetivos fue innovar mediante la reflexión sobre el pasado, como guía para la comprensión del presente en que vivían los niños y sus familias. La idea era que a raíz de preguntas hechas por los maestros en clase y al resolver cuestionarios que llevaban a las casas para contestar con sus padres, los niños cambiaran la percepción sobre su vida diaria. Más que hacer énfasis en la enseñanza, la conducción se enfocó en el aprendizaje. Los maestros indujeron las situaciones de aprendizaje que exigían que los niños interpelaran a sus padres y abuelos para hacer las tareas. Pero, aunque los profesores no intervinieran para enseñar conocimientos concretos ni estándares para los primeros niveles de escolaridad, la planeación, las cartillas y las guías desempeñaron un papel fundamental. Sin embargo, no puede decirse, como escribieron las evangelizadoras, que el interés proviniera de los niños ni que —esto sí se señala como una dificultad— los papás agradecieran que los pusieran a pensar y a recordar eventos de los que no sabían mucho y de algunos que percibían como deshonorosos (el caso de “los indios” en la historia de la Conquista y la Colonia).

Con la creencia de que recuperar el saber de la gente prepara y dispone mejor para el aprendizaje, muchas actividades de esta experiencia tenían como introducción la consulta a los padres. Luego vendrían preguntas cuyas respuestas permitirían comparar lo que se había perdido en esa cultura con lo que tenían en el presente: que dijeran qué problemas económicos había en sus casas y los relacionaran directamente con las injusticias entre ricos y pobres, que salieran a recorrer el barrio y le preguntaran a la gente cómo había sido creado para que fueran conscientes del territorio que ocupaban y les pertenecía. La intención fue que todos aprendieran libre y contextualmente, aunque hubiera que presionar a los padres para que ayudaran a arreglar la escuela e hicieran las tareas con los niños, pues se supone que este método de hacer escuela popular “más que regalarle paternalmente un pescado, le enseñ[a] a pescar” (p. 97) a la gente. El método fue la reflexión-investigación. A diferencia de las ayudas económicas que hubo en otras zonas del país para crear empresas y satisfacer necesidades básicas (vestido, alimento), aquí los recursos se invirtieron en la escuela y en los materiales para trabajar, así que la ayuda en la que hicieron hincapié fue en enseñar a reflexionar para conocer el medio y actuar para mejorarlo.

Los dos documentos restantes que usé como corpus para esta primera experiencia¹⁴ no dejan ver tan claramente la manera como se dio la participación. Mas es evidente que esta no fue espontánea sino dirigida

.....
14 Torres (2005) y *Economía solidaria* (2005).

mediante procedimientos y técnicas pedagógicas. Esto lo pude reconocer a partir de las dificultades que los mismos sistematizadores señalaron: “Nos preocupa mucho el no lograr ‘exprimir’ suficientemente la opinión del niño y de todo el saber popular, tanto como punto de partida como a lo largo del proceso” (FDH, p. 98). Lograrlo permitiría que los niños se acostumbraran a reunirse, escuchar, reflexionar, responder preguntas, buscar causas-soluciones y compartirlas con sus padres. Así, “el concepto se lograría después de ir realizando las diferentes actividades” (p. 108).

A diferencia de los niños a quienes se les enseñaba a investigar, los adultos fueron instruidos para alcanzar el nivel de lectoescritura básico que les permitiera comprender y poner en práctica lo aprendido en los cursos de creación y gestión empresarial. Lo que aprendieron no tenía el objetivo de volverlos intelectuales o de acercarlos a las artes y a las letras, sino de que respondieran a las necesidades que planteaba la identificación de problemas. La percepción respecto a lo que era necesario para vivir integralmente o desarrollarse dirigía la atención a volverlos capaces de crear empresas y sostenerse económicamente a partir de unos recursos limitados ofrecidos por los cooperantes internacionales (Misereor, Cafod, Cáritas, Cruz Roja), incluidas las instituciones que habían enviado las misiones (IMS, Seglares Claretianos del Norte de España y Proclade Euskadi).

En esto ha cumplido un papel fundamental la estrategia de enseñanza de unos a otros denominada *multiplicadora*, usada simultáneamente en el sur y noroccidente de Bogotá como a finales de los años setenta en el Chocó (Fuerza Multicolor, 2005). Consiste en aprovechar los conocimientos previos de algunos, reforzar sus habilidades básicas en matemáticas, lectura, escritura y otros, e idear la forma de replicarlas en el resto de la población. En términos de inversión de recursos, se sostiene que esta estrategia minimiza gastos y fortalece los lazos comunitarios. Básicamente, el principio de economía pedagógica conocido como *sistema monitorial o de enseñanza mutua* practicado con propiedad a partir del siglo XIX (Hamilton, 1999).

Actuar (proyectos productivos)

Cada pueblo decía qué era lo que había que hacer: puesto de salud, empresa comunitaria [...] y aunque la gente no dijera expresamente en torno a qué se quería organizar, la definición de un problema dejaba planteada la necesidad de hacerlo.

Es, p. 19

Yo recuerdo que en ese curso nos entregaron unos paquetes de dulces y nos dijeron vean a ver qué hacen ustedes con ellos; entonces, unos decían, repartámoslos y otros no, vendámoslos y nos queda un fondo, y así [...]

TESTIMONIO DE UN PARTICIPANTE EN ES, P. 20)

El Equipo Misionero Claretiano empezó a dar respuesta a la realidad socioeconómica en el Medio Atrato en 1979. La primera iniciativa económica que promovió fue una cooperativa que recibía las ganancias de tiendas comunitarias también impulsadas por él. En las demás zonas, como en Bogotá, las misioneras adoptaron la misma forma de organización. Crearon la cooperativa Copevisa y fundaron, por ejemplo, salones de belleza y talleres de confección para las mujeres; para los jóvenes una empresa de reciclaje, venta de bolsas plásticas y una papelería. A partir de la década de los noventa los cursos y talleres que inicialmente se dedicaron a la oración, el conocimiento de la biblia y la alfabetización, versan sobre temas de contabilidad (varios niveles), comercialización, fondos rotatorios¹⁵ y redacción de informes. Se entendió que lo que constituía el éxito de las empresas comunitarias era saber atender, administrar la mercancía, llevar la contabilidad, presentar informes y nuevas propuestas de economía solidaria. La idea era que las personas aprendieran a hacer empresas y las ganancias se distribuyeran.

Hacer productiva a la población, habituarla a trabajar persiguiendo el ideal de transformación (desarrollo-liberación), implicó un modo de subjetivación propio de esta experiencia poscolonial inmediata que opera a la manera de la escolarización. Para los marginados supone nada menos que ejercer sobre su cuerpo un dominio al que se dispusieron libremente. Dicha forma de gobierno hace cuerpos laboriosos, extrae de su acción alguna ganancia, aunque alcance solo para que no mueran, mientras reduce (no sé si modera) sus posibilidades de resistencia. Por eso, ocuparse, asistir a cursos, relacionarse con otros y liderar proyectos —ya no estar por ahí sin oficio— es resultado de una acción pedagógica, de gobierno, ejercida sobre acciones grupales que los dotó de habilidades y conocimientos básicos para sobrevivir. Con los comentarios que caben al respecto, no se puede negar que esta asesoría ha hecho vivir. En el Chocó, hoy ya no muere el 50 % de los niños, sino el 30 %¹⁶, gracias a cierto grado de control de la planificación familiar, así como a los servicios de salud y a que la gente ha aprendido a cuidarlos o ha recibido consejo y cuidado de agencias de desarrollo. Ha hecho camino la idea de que el aprendizaje y la experiencia constituyen el capital potencial de la población, lo cual permite que la cooperación continúe.

15 Estrategia de financiación (con ayudas externas) de empresas comunitarias, cuyo mecanismo consiste en que se les presta a quienes presenten proyectos de empresa y a medida que obtienen ganancias van devolviendo el dinero al fondo. Cuando terminan de pagar el préstamo, el fondo otorga préstamos a otras iniciativas.

16 Según cifras recopiladas por la Fundación Santa Fe de Bogotá para 2012 (<http://www.asivamosensalud.org/inidicadores/estado-de-salud/grafica.ver/7>).

Evaluar y mejorar

Con la creciente idea de que todo lo que se evalúa mejora y permite ver la realidad con más claridad, esta asesoría empezó a especializarse en evaluar la acción en diferentes momentos de la ejecución de proyectos, identificando debilidades, fallas o errores, justificando las posibles causas y tomando decisiones de mejoramiento. El mismo hecho de recuperar la historia y de buscar recursos para financiar proyectos de SE puede entenderse como un tipo de evaluación de la experiencia pasada. La evaluación forma parte de la misma lógica del discurso del desarrollo. Sus formatos y condiciones de evaluación, que después de estas primeras inversiones se han perfeccionado, incluyen la autoevaluación de los proyectos por parte de quienes los ejecutaron. De hecho, la SE es hoy una actividad ampliamente reconocida y acogida por la cooperación internacional gracias a su coherencia con la lógica de *lecciones aprendidas* del desarrollo.

La manera descrita de trabajar con la gente corresponde a las formas planteadas por las pedagogías activas, centradas en el proceso de aprendizaje y que proponen partir de la realidad cercana al estudiante y a las necesidades e intereses de su contexto para que desarrolle habilidades (en este caso para el trabajo y la transformación). No cabe insistir en que el hecho de no otorgar títulos hace distinta a la educación popular. Es una acción pedagógica que —como es propio de las sociedades de control— amplía y facilita el paso de unas instituciones a otras sin necesidad de acudir al encierro, y es una tecnología que sustituye la escuela por la formación permanente. Por esta vía normaliza a la población pobre y sus dinámicas no distan de la planificación, la regulación, el uso de tiempos y espacios, la evaluación, la institucionalización ni mucho menos de técnicas de subjetivación. Afirmar que la educación popular no es escolarización porque se aprende y se enseña sin ir a la escuela, supone que la diferencia está en los contenidos y en lugares, y no en la manera como se educa. Supone que sin escuela (sin lugar) y con contenidos más cercanos a su vida (no estandarizados) se educa en la libertad y de otro modo alejado de prácticas de disciplinamiento y de gobierno.

Experiencia mediata: transformar la experiencia en conocimiento alternativo

Entrados los años noventa, las entidades evangelizadoras viraron a unas más académicas dados los cambios de orden jurídico que desencadenó la insistencia en la diversidad y en los derechos sociales, culturales y políticos y, más concretamente, en la laicidad del Estado que dispersó o redireccionó la formación moral a otras instituciones. Sus líderes siguen fungiendo de educadores y asesores en iniciativas de organización social, y

proyectos productivos y educativos financiados por nuevas organizaciones no gubernamentales (ONG), específicamente por claretianos españoles, misioneras seculares, Misereor y Cafod durante el periodo 1979-1992, así como “gracias a la confluencia de tres organizaciones no gubernamentales del País Vasco, Hegoa, Alboan y el Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe” (COP, 2005, p. 83), ASA, Cosude, Plan por la Niñez, ACEDI y CARE de 1993 a 2010. En este sentido, antes que desaparecer, la estrategia de alfabetización se fortaleció y se amplió gracias a la insistencia en la formación permanente (cursos, charlas, talleres, conferencias, proyectos) como medio de participación responsable y autónoma en la consecución de transformaciones sociales a largo plazo.

El segundo modo de hacer o experiencia que se transforma en conocimiento consiste en la serie: planear la recuperación de la experiencia, capacitar, determinar objetivos y objeto, dividir funciones, reconstruir la historia, analizar e interpretar, escribir, identificar logros y dificultades. De esta manera, la experiencia es *mediata* porque establece una lógica analítica en la cual el sujeto aprende y utiliza ciertos procedimientos que regulan su hacer y lo convierten en objeto de sí mismo, en este caso para ser un “investigador innato”.

Entiendo el corpus como una huella, como el rastro dejado por una práctica en el que puedo confiar no solo porque los documentos lleven el nombre SE; también porque quienes los escribieron y asesoraron las experiencias sistematizadas son los mismos académicos que la promueven: los autorizados para hablar de, por y desde los pobres, pero además porque en la escritura reposan intactas las positivities, el *a priori* de un modo de hacer, de conocer, de pensar. Me fijé en los modos de organizar y presentar la información, así como en el modo de producir (o decir que se produce) conocimiento durante los proyectos sistematizados. Mi interés es mostrar que dicho modo de hacer tiene una historia que se relaciona con la manera de conocer que ha perfeccionado la “cultura” intelectual europea: 1) desde sus loados inicios griegos con la tendencia divisoria, analítica, de la realidad; 2) las ciencias humanas desde el siglo XIX (Foucault, 2005); y la investigación cualitativa a partir del siglo XX (Briones, 1996; Denzin y Lincoln, 2005).

Planear la experiencia de recuperación de la experiencia

Todas las sistematizaciones revelan una contradicción. Se dice, por un lado, que fue iniciativa de la gente, que las personas participaron activamente en ella y se organizaron prácticamente solas para llevarla a cabo. Por otro, se señala como dificultad la falta de consciencia, de tiempo, de interés, respecto a una tarea tan importante como la de recuperar saberes:

“ninguna iniciativa nace de los papás ni se consolida sin la presencia del control y la presión de los educadores y por eso a los papás les parece que es un favor para nosotros” (FDH, 1987, p. 265). Ello permite afirmar que la SE no ocurre espontáneamente. Es resultado del deseo de intelectuales comprometidos con el desarrollo de estas personas, quienes esperan, desde las disciplinas de las ciencias sociales, recuperar saberes y construir “historias subalternas”.

Como cualquier investigación, la SE empieza a operar según un proyecto determinado por los asesores. La pretensión de confiabilidad de la SE se apoya en la idea de que cuanto más concreto, claro y esquemático sea el método, más comprensible y, por tanto, más útil para el propósito de interpretar críticamente y transformar la realidad. En este sentido se empeña en capacitar, asignar funciones y controlar los pasos. Aunque, según afirman los sistematizadores, los planes iniciales se modifican durante el proceso, las tablas 1 a 3 recogen la síntesis del plan de investigación.

Tabla 1.

Relación pasos, actividades y productos

Pasos	Actividades	Productos
1	Clarificar y ordenar aspectos constitutivos de la escuela (antecedentes, ubicación, marco teórico, objetivos, organización...)	Cuadro temático
2	Recoger y ordenar por temas y años (fuentes, planeaciones, programaciones, evaluaciones, informes, estadísticas, actas, testimonios...)	Registro de datos
3	Descripción y análisis de datos por temas, en su desarrollo histórico	Primera versión temática
4	Cruzar y relacionar diferentes aspectos temáticos (capacitación, organización...) para complementar información teórica y de datos	Reajuste del cuadro temático
5	Primera apropiación del proceso por el equipo de educadores	Identificación de problemas
6	Análisis y discusión de la problemática global (validez, motivaciones, eficacia, condiciones, proyección...)	Material básico
7	Reelaboración y actualización temática por un equipo reducido	Segunda versión del documento
8	Sucesivas apropiaciones y enriquecimiento con todos los educadores	Nuevos aportes
9	Última elaboración por un equipo reducido	Documento final

Fuente: FDH (1987, p. 247).

Tabla 2.*Relación de talleres y temas*

Talleres realizados	Temas trabajados
1° Sanceno Quibdó	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento conceptual y propuesta metodológica de la sistematización. • Formulación de objetivos y diseño preliminar de la propuesta. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la propuesta a la comunidad. • Reconstrucción colectiva de la historia del proceso. • Historia de cada empresa comunitaria. Reflexión sobre el proceso.
2° Quibdó	<p style="text-align: center;">El Equipo: reflexión sobre el tema de evangelización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización, análisis del proceso y de la situación actual de los proyectos productivos. • Cambios en la tecnología. • Tema de profundización: la educación popular. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el equipo de seglares y la metodología de trabajo. • Las empresas comunitarias. Concepciones y propuesta operativa.
3° Quibdó	<p style="text-align: center;">El Equipo de Seglares: recolección de información y reflexión en las comunidades aprovechando giras y visitas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los cambios del contexto y su incidencia en los proyectos productivos. Valoración, balance y prospectiva. • Tema de profundización: la economía solidaria. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del fondo rotatorio.
2° Quibdó	<p style="text-align: center;">El Equipo de seglares: reflexión sobre el tema de la cultura. Recolectión y análisis de la información por capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación y complementación del trabajo. • Revisión del índice y análisis de algunos temas. • Recapitulación del proceso. Metodología, balance y aprendizajes para el equipo. <p style="text-align: center;">Equipo de Seglares: reflexión sobre el tema de la economía solidaria revisión, reestructuración y elaboración del documento final</p>

Fuente: ES (2005, p. 130)

Tabla 3.*Relación actividades y metas*

Actividades	Meta
Precisión objeto, preguntas, técnicas e instrumentos de la sistematización	Documento, plan de trabajo de la sistematización
Aplicación de técnicas y registro de información	Fichas de recolección
Taller de análisis de información	Adquisición de habilidades para análisis de información
Organización y análisis de información	Mapas semánticos por tema
Elaboración de informe de la fase de reconstrucción	Documento. Macro-relato descriptivo

Fuente: PJ (2010, p. 15)

Estas planeaciones conservan grandes similitudes: su punto de inicio es la imprescindible formación en SE, seguida por la definición de tema, pregunta, objeto, objetivo, taller de técnicas e instrumentos de recolección de información, de procedimientos de análisis e interpretación de datos, reuniones para conversar sobre los resultados y escritura final del informe de SE.

Planear estas actividades para reconstruir e interpretar una experiencia que ocurrió en otro momento, una que va a comenzar o está ya en curso, implica establecer/interponer una lógica analítica entre un momento-espacio y otro. La SE trabaja sobre las categorías temporales pasado, presente y futuro en todas las sistematizaciones; a partir de ellas se fragmenta la experiencia que se va a reconstruir. Sea entre presente y pasado, entre presente y futuro o entre el mismo presente, las actividades que planean y disponen la acción de los participantes suponen la mediación del conocimiento experto que posibilita la comprensión de un evento específico de la vida de las mismas personas que lo ponen en práctica.

Capacitar en SE

Lo que hace sorpresivo el hecho de que la SE forme parte de la investigación cualitativa es que esta prolifere como alternativa. Sus postulados hacen gala del paradigma interpretativo-alternativo (Guba y Lincoln, 1985), y a ellos suman los argumentos emancipadores que empezarán a prosperar después de la segunda posguerra. Tal vez porque, como muy lúcidamente lo ha dicho Smith (1999), “el término ‘investigación’ está inextricablemente ligado al imperialismo y colonialismo europeos” (p. 1), tanto el paradigma positivista como los paradigmas pospositivista, crítico y constructivista conservan herencias coloniales en sus principios y procedimientos que no es tan fácil identificar como investigador “en campo” —mucho menos si se asume el trabajo intelectual como “una cuestión de responsabilidad cívica y eso moldea sus vínculos con sus conciudadanos y con las personas que estudian” (Caldeira, 2007, p. 19)—, pero que tienen una historia y están plagados de violencias. Aunque Smith lo dice a propósito de su trabajo con indígenas, puede desplazarse la afirmación a la SE si se tiene en cuenta que los pobres forman parte de ese Otro colonial, denominados y defendidos como *subalternos* por quienes más han colaborado en su intervención.

Para Denzin y Lincoln (2005) la investigación cualitativa consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que se caracteriza por partir de notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales; por estudiar los objetos-sujetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar, los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan; y por involucrar la recolección y el uso de una variedad de materiales empíricos (estudios de caso, experiencia personal, introspección, historia

de vida, entrevista, artefactos, textos y producciones culturales, textos observacionales, históricos, de interacción y visuales). Si tenemos en cuenta que los representantes de la *se* —en Colombia como en América Latina— acogen distintos enfoques y técnicas de investigación principalmente del trabajo etnográfico y del método narrativo (testimonios, historias de vida, historial oral, entrevistas), sobre todo para la etapa de registro de la experiencia, aunque, por supuesto también para el procedimiento de análisis—, emerge fácilmente la evidencia de que compartir los principios y el uso de sus técnicas y métodos hace que la *se* entre al inventario de la investigación cualitativa, privilegio epistémico que permite emitir juicios validados y/o con estatuto de verdad alrededor de problemas o fenómenos sociales dentro de un sistema de representaciones académicas.

Los asesores suponen que la gente sabe algo que es importante, pero hay que ayudárselo a saber porque no tiene herramientas o elementos con los cuales liberar su conocimiento. La formación o capacitación que realizan al empezar el proceso de sistematización asume la forma de taller. Los realizan los mismos asesores, quienes suelen llevar expertos a tratar los temas de “mayor interés”. ¿Qué significa ese despliegue en un proyecto emancipador que promete “nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados” (Grosfoguel y Castro-Gómez, 2007, p. 21)? ¿Qué ocurre cuando los espacios para hacer hablar y escuchar al otro resultan en la paradójica conclusión de que los “subalternos” deben escuchar hablar a los expertos y aprender de ellos?

Parece no ser tan natural que las personas intervenidas sean investigadores e intelectuales, como los asesores afirman, si hay que invertirle tanto tiempo de formación (al inicio y durante la sistematización) y al final de todos los documentos se afirma que falta más formación, así como que hay varios motivos por los cuales los participantes no alcanzan las metas esperadas. La *se* tiene códigos que se deben aprender para llevar a cabo lo que les proponen, es decir que la producción de conocimiento implica, también, un cambio de percepción. Dichos códigos regulan y legitiman los conocimientos, el aprendizaje requerido para poder ejercer como investigadores innatos, “como portadores impolutos de la verdad” (Castro-Gómez, 1998, p. 147). Depende, una vez más, de esfuerzos por ejercer un trabajo sobre sí mismos para recordar, interpretar, analizar, pasar del saber cotidiano y práctico al conocimiento que les permita ver mejor su realidad y comprender los sentidos y significados de su hacer.

Determinar objeto y objetivos

Bajo el supuesto postpositivista y postestructuralista de que la realidad no puede conocerse completa sino siempre aproximada y parcialmente, la *se* delimita la experiencia que va a ser sistematizada (reconstruida, analizada,

reelaborada). Decide qué y de qué tiempo-espacio, ya que no todo lo que viven los participantes puede ser sistematizado ni es de interés para los sistematizadores ni para las agencias financiadoras.

Además de los objetivos ya conocidos de la SE (hacer ver, hacer hablar), los más señalados son: tener conciencia de haber realizado un trabajo significativo en algún campo y querer compartirlo (ES, 2005); tener una visión más analítica del proceso para que otros encuentren en los aciertos y errores cometidos puntos de referencia que den salida a los problemas que vive la región; rescatar algo innovador de la experiencia (ES, 2005; FDH, 1987); y descubrir las causas de la crisis de la participación (COP, 2005) “porque algunas comunidades están en un momento de estancamiento y sería bueno saber que está pasando” (ES, p. 129).

Dividir funciones

Como el principio de este enfoque de investigación afirma que uno de sus rasgos de alternatividad es la producción colectiva de conocimiento, los asesores distribuyen las tareas entre los participantes y ellos mismos, dependiendo del conocimiento o habilidades de aquellos. Me referiré a la ya citada planeación de Filodehambre (1987) porque ilustra las tareas y algunos criterios para asignarlas; es útil ahora para mostrar y describir la complejidad de estas. Los participantes de esta planeación son profesores (además de algunos padres de familia y niños). La sistematización divide las funciones de otro modo porque supone las habilidades de los profesores, así como que en grupo se pueden abordar algunas de las más complejas para que la gente aprenda, de paso, cómo se hace. Según el documento, hay tareas colectivas (pasos 1, 4, 5, 6 y 8), otras en pequeños grupos (2 y 3) y algunas las asume un equipo más reducido durante tiempos adicionales a los talleres y encuentros con los participantes (7 y 9). La mayoría de tareas se realizan en grupo con el objetivo de que todos aprendan a hacerlas, pero para avanzar se necesita más tiempo y esfuerzo, así que poco a poco se van reduciendo según su complejidad, no en el mismo orden que están planeadas.

De acuerdo a los logros y dificultades que señalan los sistematizadores (siempre al final de los informes), quise hacer otra clasificación. Dividí las tareas por niveles: *básico*, *medio* y *alto* (véase la tabla 4). Esta típica clasificación refleja las subtarefas y habilidades necesarias para investigar —que equivale a sistematizar—, aunque varias de ellas no se nombren en el corpus o se nombren aisladamente y se deseen no a un altísimo nivel, pero sí a uno que permita acceder a “otras lecturas”.

Tabla 4.*Clasificación de tareas y habilidades para investigar/sistematizar*

Nivel básico	Nivel medio	Nivel alto
Tener tiempo para reunirse	Relacionar los temas o problemas propuestos, la información que busca o conoce	Ordenar y clasificar información
Escuchar, dejarse guiar	Escribir: informes sencillos y actas	Analizar
Saber recoger o identificar información solicitada (recuperación de la historia)	Discutir los hallazgos y lo que hay que hacer' (problema-solución)	Reflexionar y encontrarle sentido a la información intentando superar su saber práctico (apropiarse y ser consciente de los problemas, lecturas 'hallados' que permiten ver, comprender mejor)
Describir		Leer documentos producidos en fases anteriores, relacionarlos y cruzarlos para ver qué tienen en común
Participar		Sacar conclusiones, ideas principales
Seguir reuniéndose a pensar en el tema/ problema, (repetir, acostumbrarse a reflexionar-reunirse)		Escribir informes finales
		Socializar

Fuente: elaboración propia

Reconstruir la historia: mapas, tablas y más

Con la reconstrucción colectiva de la historia los autores de la SE pretenden “recuperar procesos, experiencias y acontecimientos significativos para las organizaciones y movimientos sociales contemporáneos involucrando a sus propios protagonistas en su reconstrucción e interpretación y socialización” (Torres, 2003, p. 205). Para ello reúnen a la gente implicada en la experiencia por reconstruir y realizan uno o varios talleres en los cuales la gente responde preguntas y realiza diferentes actividades que activen su memoria y ejerciten su “capacidad metacognitiva, entendida como posibilidad de tomar conciencia de los procesos de conocimiento, como la posibilidad de pensar sobre el pensamiento” (COP, 2005, p. 17). Las innovaciones pedagógicas que señalé en la primera experiencia se entienden acá como “dispositivos” para sortear la falta de hábito para recordar y reflexionar sobre el pasado. Tales dispositivos de activación de la memoria incluyen: gráficas, paseo del recuerdo (galería de fotos) o

colcha de retazos, líneas de tiempo, relatos, visitas por el barrio, mapas, juegos, murales para visión de conjunto, dibujo, lectura de textos propios y ajenos, y representaciones teatrales, entre otros.

Por ejemplo, en artefactos llamados *mapas* porque orientan la sistematización de una experiencia pasada, se ubicaron cronológicamente las actividades más importantes del equipo misionero que llegó al Chocó en 1979 y esto se usó para reflexionar sobre su intervención hasta 2005. Sobre cada aspecto del mapa se hicieron nuevos mapas con sus respectivos relatos, que se sumaron y adhirieron a la coherencia del mapa inicial. A partir de una línea de tiempo que organiza y dispone retrospectivamente la mirada, la experiencia de los participantes parece ir de la nada hacia el progreso. Una historia que comienza con la misión evangelizadora y reposa en los derechos humanos y la formación. Dicho mapa es solo una muestra de la memoria que activan los dispositivos usados. Todos coinciden en poner en juego un manejo del tiempo que organiza la acción en una matriz pasado-presente-futuro. Insisten en medir la experiencia escogida en términos de tiempos identificables por sucesos que serán los aspectos centrales de la reflexión que se incita mediante preguntas generadoras: ¿Cómo era la comunidad antes? ¿Qué aprendieron? ¿Por qué fue posible que esto ocurriera? ¿Qué consecuencias tuvo tal hecho? ¿Quién fue él/ella? ¿Por qué es importante ese dato? ¿Qué falló o hizo falta para alcanzar el objetivo?

La capacidad metacognitiva de esta activación de la memoria implica otras operaciones analíticas: “categorizar, periodizar, tipologizar que deben hacerse por medio de procedimientos sencillos” (Torres, 2003, p. 211) para “explicitar la comprensión de las prácticas desde los sentidos que fueron producidas” (Mejía, s. f., p. 4). La promesa de esta fase es que si los participantes van “más allá del sentido común, si colocan y usan los dispositivos suficientes, [serán] capa[ces] de producir una organización de su práctica en categorías que son capaces de conformar un cuerpo de saber” (p. 15).

Este es el momento diseñado para recuperar saberes subalternos. Es el punto de partida que “organiza la mirada para hacer ver, para hacer hablar” (Mejía, 2008, p. 121), y exige básicamente:

- » Hablar, contar, reflexionar sobre la experiencia
- » Organizarla cronológicamente y por aspectos
- » Encontrar diferencias (antes-después-ahora)
- » Señalar aciertos y dificultades

Analizar e interpretar

¿Qué es la *reconstrucción histórica* sino la descomposición de una (muy delimitada) experiencia en partes que se analizan e interpretan para encontrarle sentido al todo desde alguna disposición lógica de intenciones

o hechos que llevan a otras acciones (causal, unidireccional, lineal, consecutiva)? Los asesores esperan que de manera simultánea al recuerdo de la experiencia, esta se reconstruya con definiciones y argumentos que den cuenta de la distancia crítica de la que ahora es capaz el participante por haber vivido el proceso de formación y haber utilizado los dispositivos de memoria. Sin embargo, las conclusiones de los informes señalan como gran dificultad el hecho de no alcanzar dicho estadio analítico-interpretativo, aunque cuando se detectó el impedimento se reforzaron las orientaciones y la problematización generada en otros espacios (talleres y asesorías), con el objetivo de que aprendiendo o comprendiendo un poco más la estrategia pudieran trascender los relatos e introducir nuevos elementos en el análisis de la experiencia.

Las mujeres que participaron en la sistematización tenían una experiencia, conocían el proyecto y como diría Freire “tenían una lectura del mundo, lectura que antecede a la lectura de la palabra y que se hace en el dominio de lo cotidiano”. Pero esta lectura siendo muy importante, era insuficiente; y había que complementarla y enriquecerla con “la lectura de la palabra”, por la lectura de los textos de tal manera que se pudiera ampliar el horizonte y las posibilidades de comprensión e interpretación de la realidad, de la cual forma [sic] parte los proyectos. (Plena, 2004, p. 143)

La exigencia de una distancia crítica que, se supone, deja ver mejor, más claramente, “crear y recrear el mundo” (Freire, 2004, p. 36), se ve opacada por un sujeto que, desde esa perspectiva, tiene una lectura que no alcanza, una lectura incompleta de la experiencia que vive o vivió. Su lectura sirve para recordar, pero no para crear conocimiento. La pulsión por volver hegemónico el saber académico resulta en la comprensión de las carencias del Otro que no accede a una posición (a un modo de hacer) que le permita crear y recrear el mundo desde la perspectiva legítima de la investigación cualitativa. Habría que señalar que esta percepción es un punto ciego: lo que los académicos conciben como necesario para los pobres y el compromiso que asumen como educadores populares coincide con el lugar epistemológico en el que se sitúan, y justo por la coincidencia no ven la necesidad de poner en cuestión el modo de hacer que legitiman. A su vez, dicho punto ciego constituye un *punto cero*¹⁷ en el debate modernidad/colonialidad: el imaginario que ponen en juego es el de la existencia de un modo de observación que se plantea como una plataforma neutra desde la cual el mundo puede leerse tomando distancia del dominio o “lenguaje cotidiano” que otrora era fuente de error y confusión, y ahora es “muy importante, pero [igualmente] insuficiente”.

.....
17 Tomo este concepto de Castro-Gómez (2010)

Escribir

Esta es una de las violencias que realiza el analfabetismo, la de castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y de hombres prohibiéndoles leer y escribir, con lo que se limitan en la capacidad de, leyendo el mundo, escribir sobre su lectura, y al hacerlo repensar su propia lectura.

FREIRE (2004, p. 24)

El ordenamiento y la reconstrucción de la experiencia seleccionada es posible gracias a que se establece una lógica expresada por medio del lenguaje oral y escrito. Los documentos afirman que el momento de mayor participación es la reconstrucción de la historia que se realiza en un ambiente de interacción de los convocados: cuentan anécdotas, recuerdan historias, personas, describen acontecimientos, etc. Evidentemente, el lenguaje articulado tiene unas “normas” mucho más dinámicas que las de la escritura de textos como los informes que analicé, así que podría suponerse que en este proyecto “alternativo” los participantes no tienen por qué dominarla para poder hablar, recuperar su saber o construir conocimiento. Se señala como dificultad porque se supone que la alfabetización los empodera para participar como quienes los instruyen; entonces, me pregunto si en realidad la violencia que señala Freire es que no sepan identificar una lógica y organizarla en un código como este, o que deban aprenderlo y volverse “investigadores” para poder decir la verdad que se espera que descubran y expresen.

El hecho de que se presente un quiebre entre el ordenamiento o la reconstrucción de la experiencia y el descubrimiento de la lógica del proceso vivido habla no tanto de la falta de formación o de capacidad de los participantes sino de asuntos que tal vez no pueden ser captados de otra manera por quienes se apresuran a hacerlos pensar y escribir de la manera lógica que, como académicos, hemos aprendido durante un largo proceso educativo. Precisamente esa fue una de las preguntas que animaron esta investigación: entender cómo pasar de los relatos singulares a los plurales, o cómo “pasar del texto narrativo al texto analítico y del documento resultado de la sistematización a documento para publicar” (COP, p. 88), pues uno lee las cartillas, los artículos y escucha las conferencias de quienes hablan de SE y queda en el aire cómo se logra el deseo de emancipar al otro y su conocimiento, si finalmente le queda de tarea al asesor tanto la interpretación como la escritura de la sistematización. Son los asesores quienes recopilan y organizan todo el material obtenido en los talleres: deciden qué hace falta, sobre qué se debe hacer énfasis, revisan y vuelven más analítico el contenido.

[...] ellas leían pero después no sabían qué hacer con lo leído, no lograban relacionarlo con la práctica... la exigencia es no sólo haber asistido y aprendido algo, sino ser capaz de dar cuenta del proceso, de las maneras y pasos como se llevo [sic] a cabo la experiencia. (Plena, p. 147)

Aunque pueda decirse que las sistematizaciones también se hacen en otros formatos, no solo escritos como el corpus que logré encontrar, esta muestra ilustra lo que ocurre durante los procesos de intervención. En ella no se afirma que por ser escritos no se logró el objetivo que sí se logra si se hace en otros formatos. Habría que estudiar si las cartillas y los videos que se realizan durante algunos de estos procesos sí dan cuenta de otros saberes, de la distancia crítica que mejora la lectura del mundo si se accede apropiadamente por la vía de la lectura y la escritura de la palabra, que no deja de ser desde Freire el objetivo de la educación popular, o mejor, de lo que entiendo como escolarización expansiva.

Hay dos tipos de sistematizaciones: las que resultan de una intervención directa con la gente y las que, al ser de gran magnitud el proyecto de intervención¹⁸, reciben como insumos las sistematizaciones realizadas en cada uno de los lugares donde se aplicó el proyecto. Es el caso de *Plena ciudadanía... ¡ciudadanía plena!* (2004) y *Proyectos COSUDE* (2004). Si en las denominadas *de primer orden* los asesores deben asumir la tarea de la escritura, es norma que en las de segundo lo hagan los expertos porque, como se ha visto, los participantes de los programas no logran llegar a este nivel —ni siquiera todos los asesores encargados de las réplicas regionales—; solo quienes demuestran mayor dominio en habilidades de investigación.

Identificar logros y dificultades

La parte final de todos los documentos presenta una sección que enumera, a manera de conclusión, los logros y las dificultades de la experiencia sistematizada. Generalmente le llaman *balance*, *perspectivas* y *prospectiva*, *aprendizajes* o *aportes*. Este hecho vincula irremediamente a la SE con el desarrollo y su ánimo evaluativo. En la primera parte afirmé que las misioneras empezaban a dedicarse a entregar informes de los recursos invertidos por sus propias misiones y por otras agencias de cooperación al desarrollo. En esta segunda parte la cooperación internacional reconoció la *sistematización de experiencias* como parte de su enfoque evaluativo de *lecciones aprendidas*. Aunque algunos académicos que practican la SE digan que esta no se relaciona con el discurso del desarrollo, de ninguna manera la SE es algo nuevo para él. Como he sostenido, esta es una de las formas que este ha adoptado en América Latina: una de las estrategias válidas y reconocidas por las ciencias sociales para intervenir al Otro.

.....
¹⁸ Lo cual es propio de esta segunda experiencia.

También he insistido en que más que ser una corriente o enfoque emancipador, la SE es una de las vías de conocimiento de los marginados por parte de un gobierno de tipo transnacional. Ella aporta información para el gobierno a distancia: saber quiénes y cuántos son, dónde están, qué necesitan, qué desean, en qué avanzan... ha permitido aprender en qué y cómo invertir mejor. ¿Qué son si no esto las lecciones aprendidas? El conocimiento ganado sobre el Otro a quien, por medio de la reflexión y la participación —que acertadamente han afirmado Gupta y Ferguson (2002) es una de las formas de presencia espacial de la nueva gubernamentalidad— se le incita a hablar y a escribir sobre las intervenciones financiadas por nuevas entidades no gubernamentales.

Identificar los logros y las dificultades dispone a las personas a pensar retrospectiva y prospectivamente. La reflexión como estrategia de concientización iniciada en la década de los ochenta ya apostaba a que las personas interpretaran el pasado en unos términos político-religiosos que los instaban a redirigir sus acciones a nuevos propósitos. Al igual que con la reflexión, durante este periodo la participación precisa evaluar para reorientar la acción de los marginados. A propósito y para entender o ilustrar qué significa esto de aprender lecciones o sistematizar experiencias, buscar *lección* y *aprender* en el diccionario de la RAE puede ser revelador en relación con lo que he descrito en este texto. El primer término reza: “Amonestación, acontecimiento, ejemplo o acción ajena que, de palabra o con el ejemplo, nos enseña el modo de conducirnos”; el segundo: “Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”. Esta racionalidad de gobierno que he descrito aspira a enseñarle a la población que más sufre la desigualdad económica y social el modo de conducirse por medio del estudio de experiencias de desarrollo y con instrumentos y habilidades de los académicos que exponen en su hacer una actitud colonial frente a la construcción de conocimiento. Académicos y asesores que de entrada saben qué es lo que hay que hacer (tienen hipótesis y diagnósticos para intervenciones que fueron presentadas como proyectos que ganan financiación) y terminan recomendando lo que estaba planeado desde el comienzo.

Conclusiones

Supongo que las prácticas tienen efectos, generan relaciones, se ponen en movimiento como los procedimientos de percepción y acción que son. Desde luego, así lo hace el trabajo intelectual. Sus efectos y relaciones superan lo que se entiende comúnmente por *reflexividad* cuando no es concebida como un asunto de coproducción entre los modos de hacer y las intenciones del investigador, y las personas que investiga, interviene o acompaña, sino que se justifica en un compromiso cívico que, ignorando

su rol, disemina y perpetúa un intervencionismo emancipador siempre desprovisto de crítica; erigido como resultado de un tipo de reflexividad o, mejor, consciencia de la que las ciencias sociales latinoamericanas se jactan.

Al creerse en posesión de un método —sobre el cual reflexionan tanto y aspiran mejorar— capaz de revelar el “en sí” de la experiencia, estos educadores populares o sistematizadores obvian el hecho de que el propio método reviste condicionantes porque es el armazón desde el cual observan, descomponen, comprenden lo que quieren cambiar. Están situados epistemológicamente para ver, sentir, escribir, escuchar de cierta manera. “Saltarse” este asunto es ejercer una violencia epistémica porque supone que todos conocemos de la misma manera y que, por lo mismo, es posible investigar: tener un punto de vista/modo de hacer, sobre el cual no puede tenerse otra perspectiva, a la manera de la *mathesis universalis* cartesiana. Es curioso que un proyecto contrahegemónico como el que he descrito suponga que el conocimiento útil y alternativo que necesitan sus llamados *subalternos* se logra con formación y consciencia liberadora, mas no cambiando la tradición de la que, como académicos, hacen parte.

Este trabajo comprende que un discurso es una práctica, un modo de hacer que es efectivo en la medida en que es interiorizado y expuesto por un sujeto que vive sus principios. Esta posición supone que la práctica no se cambia con ideas, con intenciones, sino con la transformación del modo de hacer que pende, a su vez, de una episteme que como “conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas” (RAE) no cambia tan fácilmente porque va más allá de los autores, las obras, las disciplinas, pero que puede considerarse para aclarar las posibilidades “reales” de crear conocimiento Otro o recuperar saberes subalternos desde las plataformas ilustradas en las que hemos sido formados, mediante las cuales vivimos y comprendemos lo que pensamos que es la realidad. Lo que ocurre en este escenario es, no obstante, que los intelectuales que hacen tales promesas “acostumbran pensar en sí mismos primero como intelectuales comprometidos y sólo después como académicos” (Caldeira, 2007, p. 18).

Pero tal vez lo más grave sea que la SE y sus garantes supongan un sujeto moderno, investigador por naturaleza y que conoce del mismo modo que quien le otorga la opción de participar. Este epistemocentrismo marca a los intelectuales como cómplices o hacedores en la tarea de la persistente constitución del Otro. No en vano algunos autores han señalado el papel que han desempeñado las ciencias sociales como estrategia constitutiva y constituyente del orden colonial. Nacieron para legitimar la división espacial y la diferencia cultural gracias a que son sistemas reflexivos que han participado activamente tanto de la necesidad de “generar una plataforma de observación científica sobre el mundo social que se quería gobernar” (Castro-Gómez, 2005, p. 147) como de formar Estados nacionales y desde

la mitad del siglo xx para acá, de legitimar las políticas de gobierno de la población que propone la cooperación internacional para el desarrollo. Los imaginarios que promueven y han promovido poseen una materialidad concreta, en el sentido de que se hallan anclados en sistemas abstractos de carácter disciplinario como la escolarización, la ley, el Gobierno y hoy las instituciones no gubernamentales que intervienen directamente la población con programas de salud, educación, ciudadanía, paz, participación política y proyectos productivos.

Quienes asesoraron las investigaciones que analicé son académicos, profesores universitarios, cuya formación (en algunos casos doctoral u *honoris causa*) proviene de la historia, la sociología, la psicología y la filosofía. Sin embargo, como en el caso de América Latina, las ciencias sociales han intentado borrar su vínculo con la modernidad y el proyecto colonial, afirmando, como lo hace la SE, que produce conocimiento alternativo y recupera saberes subalternos. Asunto que tiene como consecuencia lo que a mi modo de ver es la jugada colonial por excelencia: hacer que el sujeto académico (ilustrado) exponga en su hacer las reglas del discurso, al tiempo que afirma generar prácticas contrahegemónicas que resultan legitimando, por sus procedimientos epistémicos, el imaginario eurocéntrico.

Aunque quienes se autodenominan *educadores populares* insistan en que no ha sido posible una educación popular en Colombia, lo que he dicho hasta ahora sobre la manera como se puso en marcha un tipo de gobierno pedagógico permite rebatir esa idea y develar que pudo haber producido muchos más efectos de los que perseguían y persiguen las intenciones emancipadoras. Ellas se basan en el supuesto de que el mundo es resultado de la coherencia entre las acciones y las ideas de los hombres, por eso piensan que el proyecto de la educación popular está a medio camino y cada vez responden más al llamado de las agencias de cooperación internacional.

Como sea que se entienda la SE, sistematizar es escolarizar a los marginados en instituciones que reciben y administran recursos para la pobreza. Ayuda a informar cómo funciona y “avanza” la población marginal del país, realiza diagnósticos y permite que el gobierno a distancia haga proyecciones estadísticas sobre la forma de vida de la gente que atiende. Ha preparado a los no escolarizados para crear o unirse en muchos casos a empresas solidarias en las que el término *alternativo* se usa para hablar de proyectos, de vías de escape a la pobreza y al subdesarrollo que se oponen al capitalismo, pero de ninguna manera son “otra cosa”. Me refiero a un campo que es paradójico por donde se lo mire: desdice del positivismo y del método pero se muestra preocupado por él, lo define hasta la saciedad en todas las publicaciones que repiten los mismos enunciados hace las mismas décadas de su aparición. De esta manera lo mantiene, asegura su cumplimiento, al tiempo que defiende la flexibilidad y la singularidad de

los procesos mientras hace lo mismo en todos porque no se ha ocupado reflexivamente de su tendencia a desligar ingenuamente la política del tema *emancipación* de la política del *hacer*.

Futuros trabajos podrían ocuparse de estudiar modalidades hoy casi indistinguibles, si se revisan sus prácticas y discusiones, como la IAP y la SE. El trabajo de archivo deja huellas significativas y permite aproximarse de manera más general a ellas, sobre todo si se tiene en cuenta que la mayoría de las intervenciones —si no todas— terminan con informes. Pero, sin duda, un trabajo de campo que permita observar y comprender estas prácticas desde las experiencias de los participantes y los propios asesores y financiadores dará una perspectiva más compleja de las posibilidades que tenemos de producir conocimiento y aprehender saberes desde prácticas ilustradas, de lo que está en juego cuando hablamos de *alternatividad*.

Fuentes de análisis¹⁹

- Cendales, L. (2005). *Economía solidaria afro-Atrato: sistematización de experiencias seglares claretianas*. Códice.
- Cendales, L. (2005). *Una fuerza multicolor. Organización y participación de las mujeres*. Asociación Regional de Mujeres de Oriente. Alberdania.
- Cendales, L., Mariño, G. y Sánchez, S. (2001). *Convirtiendo la tragedia en oportunidad: sistematización del trabajo realizado por la Fundación Restrepo Barco en la Zona 1 de Armenia*. Dimensión Educativa.
- Cendales, L., Pino, A., Díaz, E. et al. (2004). *Plena ciudadanía... ¡ciudadanía plena!* Fondo para la Igualdad de Género-ACDI.
- CVD (1983). *Corre, Ve y Diles... Caminemos unidos con Jesús. Memoria de un curso de teología liberadora en Bogotá*. Cinep.
- Mariño, G. y Cendales, L. (1987). *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*. Escuela Popular Claretiana. Presencia.
- Mejía, M. R. (2010). Organizaciones que aprenden a través de las sistematizaciones de experiencias: *Jóvenes Constructores de Paz, la experiencia de la Institución Educativa Multipropósito*. Magisterio y Equipo Nacional de Sistematización de Experiencias.
- Posada, J., Cendales, L. y Mariño, G. (2004). *Sistematización de experiencias proyectos Cosude*. Cargaphics.
- Torres, A. (2005). *Sistematización de la experiencia de participación de la Cooperativa Copevisa en la localidad de Usaquén*. Alberdania.

¹⁹ Aunque no cito documentos que hayan sido publicados en los años noventa, las intervenciones que se sistematizan comprenden las tres décadas que cubren las dos categorías de esta investigación.

Torres, A. (2006?). *Paz joven. Cartilla 4. Fundación Plan por la Niñez*. doi: http://plan.org.co/quienes-somos/prensa-ypublicaciones/publicaciones/desdelascampanas/jovenes_constructores_paz/paz_joven_cartilla_4/?searchterm=sistematización.

Referencias

- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Icfes-Ascun.
- Caldeira, T. (2007). *Ciudad de muros*. Gedisa.
- Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad y globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo y globalización en debate*. Porrúa.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 145-162). Clacso.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La Hybris del punto cero*. Instituto Pensar-U. Javeriana.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes*, 57, 99-111.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dussel, E. (1979). *El episcopado latinoamericano y la liberación de los pobres 1504-1620*. Centro de Reflexión Teológica.
- Ferguson, J. y Gupta, A. (2002). Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, 29(4), 981-1002.
- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. FCE.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fundaciones Santa Fe y Corona. (2012). *Así vamos en salud. Indicadores estado de salud*. <http://www.asivamosensalud.org/inidicadores/estado-de-salud/grafica.ver/7>
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 76-79.
- Gómez, M. y Sanahuja, J. (1999). *El sistema internacional de cooperación y ayuda al desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos*. Cideal.

- Grosfoguel, R. y Castro Gómez, S. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo XXI.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, 10, 13-48.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Hamilton, D. (1999). Adam Smith y la economía moral del sistema de aula. *Revista de Estudios del Curriculum*, 2(1), 11-36.
- Jara, O. (2008). Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 14-19.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez Boom, A. (2013). *Gobernados y/o escolarizados*. 35th ISCHE-International Standing Conference for the History of Education. Education and Power. Riga, Letonia.
- Mejía, M. (2008). *La sistematización de experiencias empodera y produce saber y conocimiento*. Desde Abajo.
- Mejía, M. (s. f.). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y cómo se produce en la sistematización*. http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/espejo_practicas.pdf
- Merklen, D. (2009). *El impacto de la cooperación. ¿Qué tipo de relaciones sociales genera la solidaridad internacional?* [Ponencia] Seminario Dimensión Social de la Cooperación Internacional, Buenos Aires, Argentina.
- Montúfar, C. (2004). Hacia un nuevo marco interpretativo de la asistencia internacional para el desarrollo. En J. Gómez (ed.), *América Latina y el (des)orden global neoliberal* (pp. 245-258). Clacso.
- Sanahuja, J. (2001). Del interés nacional a la ciudadanía global: la ayuda al desarrollo y las transformaciones de la sociedad internacional. En J. Gómez, M. y Sanahuja (ed.), *La cooperación al desarrollo en un mundo en cambio. Perspectivas sobre nuevos ámbitos de intervención* (pp. 51-127). Cideal.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies*. Zed Books.
- Torres, A. y Cendales, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, 26, 41-50.
- Torres, A. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En C. Walsh (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Abya-Yala.
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 20-23.