



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

Revisión epistemológica de la Sistematización de Experiencias
Memoria para optar al título de Socióloga

Autora: Natalia Díaz Soto
Profesor Guía: Klaudio Duarte Quapper
Martes 4 de Junio, 2019

Agradecimientos

A mi familia y a Joaquín por el cariño y apoyo siempre.

A Sofía y Claudio por ser los mejores compañeros en estos años de formación sentipensante.

A Viviana, Marcia, Carola y Javier, por su generosidad al compartir conmigo la ilusión por transformar las cárceles de jóvenes.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1: Antecedentes	10
Capítulo 2: La sistematización de experiencias como estrategia de producción de conocimiento	31
Capítulo 3: La participación de los actores en la Sistematización de Experiencias	54
Capítulo 4: Componente acción dentro de la Sistematización de Experiencias	73
Capítulo 5: Reflexiones Finales	94
Bibliografía	99
Anexos	106

Resumen

El siguiente texto contiene reflexiones en torno a una experiencia de sistematización desarrollada en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, durante el año 2016. El objetivo general que guió el análisis fue: Analizar la sistematización de experiencias, como estrategia de producción de conocimientos, a partir del debate crítico sobre su epistemología. Para lograrlo definí tres objetivos específicos, en primer lugar comprender de qué manera se desarrolla la sistematización de experiencias en tanto estrategia de producción de conocimiento. En segundo lugar analizar el caso de sistematización de experiencias a partir de la participación de los sujetos en el proceso, y por último analizar las posibilidades de acción que se generan a partir de su realización.

El texto se estructura en 5 capítulos. El primero contiene los antecedentes de esta estrategia y características metodológicas del estudio. El capítulo segundo, tercero y cuarto constituyen los ejes de análisis del estudio realizado. Sistematización y producción de conocimiento, participación de los sujetos en el proceso y posibilidades de acción a partir de la Sistematización de experiencias.

A modo de cierre, comparto reflexiones en torno a las posibilidades que se abren de desbordar las prácticas de un lugar como una cárcel de jóvenes a partir de la sistematización de experiencias, entendida como una estrategia de producción de conocimiento y creadora de acciones transformadoras.

Palabras Clave

Producción de conocimiento, participación.

Introducción

Las reflexiones que presento en este escrito surgen a partir del estudio de una experiencia de Sistematización en la que participé en el marco de mi práctica profesional como miembro del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, junto a integrantes del equipo Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa (ASR) dentro del Centro de Internación Provisoria de jóvenes varones, ubicado en la comuna de San Joaquín.

Este estudio surge con la convicción de que es posible pensar y desarrollar una sociología comprometida con aquellos grupos y lugares marginados de nuestra sociedad, en donde las reflexiones y el conocimiento que se genera aporte en la transformación de esos contextos y de las condiciones de vida de las comunidades que allí se encuentran. Las preguntas que motivaron estas reflexiones tienen que ver con la manera en que se genera conocimiento hoy y las posibilidades de transformación de la sociedad a partir de esas experiencias.

Para Bourdieu (2004), el estudio crítico y autocrítico respecto de las condiciones de producción del conocimiento científico es una operación fundacional dentro de las ciencias sociales. El cuestionamiento sobre la manera que tienen los hombres y mujeres de conocer, tiene su origen en la existencia misma del ser humano y su relación con la pregunta por la realidad, estando siempre presente el interés por saber qué y cómo conocemos, de qué nos sirve lo que conocemos y para qué generamos ese conocimiento; es decir, cuál es la validez de lo que se produce.

Hoy vivenciamos una oleada de cambios profundos que afectan distintas esferas de nuestras sociedades, en donde las ciencias sociales buscan cómo repensar su objeto de estudio y las estrategias de producción de nueva información, que aporte al entendimiento sobre las dinámicas que hoy vivimos, encontrándose en un proceso de constante revisión y cuestionamiento de los fundamentos que están a la base de su práctica científica. Es en ese escenario que se desarrolla este estudio, en una sociedad chilena que observa alarmada cómo se han destapado casos de negligencias brutales dentro de SENAME (Jeldres, 2016; Albert, 2017), institución que tiene el deber de proteger y garantizar los derechos de niños y jóvenes, en donde se hace relevante cuestionar qué prácticas se generan en su interior y cual es el conocimiento que se genera a partir de ellas, las preguntas en torno a para qué y para quién se está generando hoy ese conocimiento.

Edgar Morin (2011) plantea que

“Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios >>supralógicos<< de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello” (Morin, 2011, pág. 28).

Lo anterior, invita a realizar un ejercicio de reflexión permanente en torno a la naturaleza y las consecuencias que generan los distintos paradigmas presentes en los procesos de producción de conocimiento. Es en ese sentido que encuentro en la epistemología una posibilidad de entender y profundizar en las maneras de conocer. Según Ricci (1999) la epistemología es un punto de vista desde el cual el sujeto se relaciona con las cosas, con los fenómenos, con las personas y eventualmente con lo trascendente. Esa práctica, que se desarrolla en el ámbito personal y cotidiano, también ocurre en el ámbito científico, donde coexisten distintas corrientes y sistemas de pensamiento que son a su vez distintas formas de ver el mundo. En ese sentido, sería posible comparar la epistemología con un observatorio de la realidad que la mira críticamente, dándose cuenta que es un proceso de observación, que implica una participación activa en el hecho o fenómeno que se estudia.

En la actualidad, es fundamental que las y los científicos sociales desarrollen la capacidad de reflexionar epistemológicamente respecto del lugar que ocupan en el campo científico y en la sociedad. Bajo el concepto de vigilancia epistemológica acuñado por Bachelard (1991) se entiende la necesidad de corrección del conocimiento y ampliación de los esquemas del saber, dado que “todo conocimiento posee su historia y esquemas variables en su proceso de construcción” (Fariás, 2009, pág. 61). Lo anterior no reduce la capacidad reflexiva a una vigilancia intelectual o referida únicamente a los métodos desplegados desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales, sino que una forma de reflexión acerca de los modos de producción de conocimientos, en donde se pone a prueba las certidumbres racionales, teóricas, metodológicas, así como las mismas interpretaciones socialmente aceptadas.

La relevancia de este estudio tiene que ver con el aporte a la vigilancia epistemológica necesaria a desarrollar dentro de la investigación social, generando reflexiones y develando tensiones sobre la manera de proceder en la construcción de conocimiento. En general se entiende la epistemología como la teoría del conocimiento, pero en estas reflexiones la asumo como lo ha desarrollado Martín Santos (1991) en tanto revela un posicionamiento más profundo sobre para qué y para quién sirve la metodología. Como se verá en los siguientes apartados, la sistematización de experiencias se enmarca en las metodologías participativas, las cuales se han utilizado desde posiciones neoliberales como desde los movimientos sociales, pero persiguiendo objetivos distintos. Frente a eso se hace necesario encontrar el sentido de aquellas estrategias más allá del uso de determinadas técnicas, sino que abrir preguntas en torno al uso que se les está dando, el para qué de la creación de conocimiento de esos procesos.

En una sociedad adultocéntrica (Duarte, 2012), además de neoliberal y patriarcal, me parece relevante profundizar en torno al desarrollo de una estrategia que abre posibilidades de transformación en quienes desarrollan prácticas y proyectos interventivos con el mundo juvenil, entendiendo la necesidad de repensar los imaginarios en torno a los jóvenes desde los propios adultos y las consecuentes relaciones que promueven.

Dentro de mis motivaciones, existió un compromiso político a la base de todo este proceso. La idea de que las ciencias sociales podemos aportar desde las herramientas que nos otorga nuestra disciplina en la transformación de la sociedad en la que estamos inmersas, y que podemos abrir procesos reflexivos que busquen resolver problemáticas más allá del interés por la acumulación de conocimiento de los distintos fenómenos que observamos. En esa misma línea, me generó especial interés en esta experiencia, el rol central que pueden tener las metodologías de producción de conocimiento para pensar en impulsos de transformación desde los mismos sujetos, buscando que sean las comunidades, los y las trabajadoras que viven diariamente las contradicciones de trabajar en una institución como el Servicio Nacional de Menores (SENAME), quienes pueden reapropiarse de sus recursos y capacidades y continuar en esta larga tarea de resistencia en la cárcel. Un interés que me acompañó en mi formación de pregrado tiene que ver con el uso de las metodologías participativas dentro de las Ciencias Sociales, siendo la principal motivación que me llevó a participar del proceso de sistematización, además de

formular las preguntas que guían este estudio para reflexionar en torno a cómo se constituye como una estrategia legítima de producción de conocimientos.

Por último, el compromiso y la necesidad de involucrarme en la sistematización realizada estuvo motivado por aquellas trabajadoras y trabajadores del ASR San Joaquín, en quienes vi un esfuerzo constante de mejorar sus prácticas y orientarlas a un trato más humanitario con los jóvenes encarcelados. Es en este punto donde identifiqué los principales aportes que se desprenden de este proceso, en cuanto a las transformaciones que vivenciaron e impulsaron las y los trabajadores del CIP San Joaquín a partir de la reflexión en torno a las prácticas que desarrollaban como estrategias interventivas con los jóvenes del Centro. El análisis de la sistematización como estrategia, visualizar las transformaciones que impulsaron e identificar aquellas habilidades y capacidades que adquirieron individual y colectivamente, entre otras, permitió justificar y posicionar con mayor fuerza esta metodología dentro del equipo, considerando la importancia que tiene reflexionar en torno a sus estrategias en beneficio de un mejor trabajo con y para los jóvenes.

Mi trabajo final para obtener el título de socióloga tuvo como objeto la lectura crítica del proceso de sistematización de experiencias. La reflexión en torno a la epistemología de esta estrategia, la abordo en este estudio desde las siguientes preguntas: ¿De qué manera esta estrategia genera conocimiento nuevo? ¿Quiénes participan en esa elaboración de conocimiento? ¿Cuál es el objetivo de la sistematización? ¿Para quién y para qué está siendo útil el conocimiento producido?.

Me interesa presentar en este trabajo, que la sistematización de experiencias puede ser un objeto de producción sociológica, siendo una necesidad reflexionar en torno a estrategias como ésta, las cuáles no suelen ser utilizadas tradicionalmente desde la sociología.

Capítulo 1: Antecedentes

1.1 El proceso que da origen a este estudio

La Sistematización de experiencias que analizo en este estudio, se desarrolló dentro de un Centro de Internación Provisoria (CIP) ubicado en la comuna de San Joaquín, Región Metropolitana. A continuación presento una caracterización del Centro, cuáles son sus objetivos y las orientaciones técnicas que rigen al equipo profesional con quienes se desarrolló la sistematización.

Los Centros de Internación Provisoria, antes cárcel de menores, en Chile mantienen reclusos a jóvenes varones entre los 14 y 18 años a los cuales se les ha aplicado la medida cautelar señalada en el artículo 32 de la Ley Responsabilidad Penal Adolescente (Ley 20.084):

“La internación provisoria en un centro cerrado sólo será procedente tratándose de la imputación de crímenes, debiendo aplicarse cuando los objetivos señalados en el inciso primero del artículo 155 del CPP no pudiera ser alcanzado mediante la aplicación de algunas de las demás medidas cautelares personales” (Sename, 2011, pág. 14).

En ese sentido, es el objetivo general de la atención brindada en estos Centros el

“dar cumplimiento a la medida cautelar de Internación Provisoria, mediante un programa de atención al/la adolescente que otorgue contención y recursos para el afrontamiento del proceso penal y, a la vez, disminuya el impacto de la experiencia de privación de libertad, en el marco de Derechos del Niño” (Sename, 2011, pág. 5).

A partir de ese objetivo manifiesto, se diferencian dentro de la oferta educativa que presentan estos Centros, dos líneas de acción: por una parte la educación formal (Escuela, Liceos, regidos por el marco regulador de las escuelas de adultos) y en segundo lugar el Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa (ASR) (Sename, 2013). Generalmente, esta segunda oferta educativa queda a cargo de instituciones colaboradoras acreditadas, que realizan un trabajo

interdependiente junto al SENAME, para este caso es la Fundación Tierra de Esperanza -que como Organismo Colaborador- tiene licitado el programa de Apoyo Psicosocial, conformando un equipo de Reinserción Socioeducativa (ASR).

Profundizando en torno a los roles y funciones que define la norma técnica de SENAME para los ASR, se enuncia la necesidad de entregar una oferta educativa pertinente y según las condiciones de escolaridad de los jóvenes que se encuentran en situación de privación de libertad (Sename, 2013). Además, se pone énfasis en el apoyo psicopedagógico y socioeducativo que se pueda generar más allá de la nivelación de estudios o de la complementariedad al trabajo educacional de las escuelas presentes en los Centros. Los programas ASR deben establecer una “relación de ayuda” basada en “entender la relación educador-educando como el esfuerzo cooperativo desarrollado por todos los miembros del equipo del programa, los cuales tienen en los educandos sus interlocutores y socios básicos y primordiales” (Sename, 2013, pág. 5).

En síntesis, los objetivos específicos que tiene este tipo de programa son, en el área de nivelación instrumental y cognitiva, la intervención en las dificultades cognitivas de lecto-escritura y cálculo de las y los adolescentes para su nivelación y re- significación del proceso de aprendizaje.

En el área de tutoría académica se brinda educación regular, con apoyo de un/a Tutor/a académico personalizado para monitorear e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de docentes y jóvenes respectivamente.

En el área de proyecciones de trayectoria educacional se busca implementar intervenciones de reinserción escolar mediante el fortalecimiento en la coordinación con los recursos pedagógicos externos y con los equipos de intervención y/o socioeducativos del Centro, además de preparar y orientar a sus beneficiarios/as hacia alternativas educacionales que les permitan continuar en trayectorias pertinentes.

Por último en el área de sistematización de la experiencia su objetivo es sistematizar experiencias de intervención pedagógica con los/as adolescentes, destinando tiempo y recursos a lo menos una vez al año para participar de una jornada nacional de trabajo convocada por Sename (Sename, 2013).

A partir de la implementación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente cobra relevancia para el SENAME (2011) el mejoramiento de los procesos de intervención, la calidad de la atención y de la reinserción social de los adolescentes que son parte de los Programas, fundamentalmente aquellos que se encuentran en Centros privativos de libertad. En ese escenario, equipos como el ASR – San Joaquín, desarrollan en lo cotidiano estrategias y acciones encaminadas al logro de dichos fines; generan aprendizajes e innovan en enfoques y formas de trabajo que requieren ser ordenadas, revisadas, analizadas y comunicadas, de ahí la importancia que se le otorga hoy a la sistematización de experiencias.

Dentro de ese marco, se entiende la necesidad planteada por el equipo ASR de la fundación Tierra de Esperanza, quienes trabajan en el CIP San Joaquín, de realizar una Sistematización de Experiencias, con apoyo del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes de la Universidad de Chile.

Por último, es necesario caracterizar el trabajo que realiza el equipo ASR, compuesto por 11 profesionales, mujeres y hombres entre los 35 y 55 años, dentro de ellos psicólogos/as, trabajadores/as sociales, psicopedagogos/as, quienes desarrollan un tanto un trabajo a nivel de tutorías con los jóvenes del Centro como también una nueva estrategia denominada *CIP a Luca*¹ la cual consiste en la habilitación de espacios socioeducativos dentro de cada una de las casas del Centro, mediante la vinculación con organizaciones artístico culturales -grupos de teatro, comparsas, bandas de músicas- que van a presentar sus trabajos a la cárcel. El “CIP a Luca” rompe con la lógica tradicional, por un lado de atención individual a los jóvenes, trabajando con ellos en cada casa del Centro de manera colectiva, y por otro lado vinculando al Centro con experiencias comunitarias de diverso tipo.

Esta estrategia consta con un antes, durante y después. Comienza con la preparación del evento por parte de los jóvenes y profesionales del Centro, que implica instancias de inducción a los talleres, asambleas para escoger las agrupaciones con que se hará la vinculación, así como los temas a trabajar y la organización del día del evento. De esta manera, se propicia la participación de los jóvenes quienes deben asumir responsabilidades en términos del diseño y ejecución de la

¹ El nombre “CIP a Luca” hace referencia al programa “Teatro a Mil” en cuanto al acceso a producciones artísticas pero integrando la diferenciación de clase con el término a Luca.

actividad a realizar.

En las experiencias del 2015 hasta ahora, los eventos se han desarrollado en vacaciones de invierno o verano, ya que es el momento donde los jóvenes no asisten a la escuela que implementa la educación formal al interior del CIP. En ellas los jóvenes dialogan con la agrupación invitada, aprenden acerca de la actividad que realiza dicha organización, comparten experiencias y trabajan ciertas temáticas a modo de taller -ej: violencia, convivencia, participación, etc-.

Una vez concluida la actividad, se realiza una evaluación del proceso, con énfasis en los aprendizajes y desafíos del mismo, tanto por parte de los jóvenes como de los adultos involucrados -trabajadores del Centro y agrupaciones invitadas. A su vez, se formaliza el vínculo con las agrupaciones participantes del “Cip a Luca” para la fomentar redes externas de apoyo a los jóvenes una vez se encuentren en el medio libre.

Reconstrucción de la Sistematización realizada

En el proceso de sistematización que realicé durante el año 2016 en el CIP San Joaquín, es posible identificar tres fases, las cuales no necesariamente se dieron de manera lineal:

Fase 1: Expectativas del grupo y definición del objeto de sistematización

Fase 2: Producción de información y análisis

Fase 3: Elaboración de productos y la pregunta por cómo difundir los hallazgos.

Fase 1: Expectativas del grupo y definición del objeto de sistematización

El punto de partida del proceso estuvo en las expectativas y aspiraciones individuales y colectivas del grupo humano que desarrolló la sistematización. Si bien se entendía que había una obligación institucional en tanto aparecía en los lineamientos técnicos, lo cual hacía apremiante el desarrollo de este proceso por parte del equipo ASR, se propuso explicitar cuál era el interés en esta experiencia, para definir en el colectivo cuáles eran las posibilidades del proceso y tomar así algunos acuerdos mínimos que nos permitiera comenzar.

Aspiraciones con el Proceso de Sistematización

- Que se divulgue lo que hacemos con jóvenes.
- Mostrar lo que los jóvenes preparan.
- Que se pueda replicar en otros proyectos.
- Estoy un poco perdido en lo que es sistematización.
- Que podamos mirar críticamente lo que hacemos.
- Que podamos valorar lo que hacemos para seguir adelante.
- Encontrarnos, mirarnos, pensarnos y aprender.
- Darle argumentación y fundamentación teórica a lo que hacemos.
- Encontrar claridad en los procesos que hacemos con los chiquillos.
- Conocer y explorar los intereses de los procesos a los que convocamos.
- Develar lo provechoso que fue y también sus tensiones.
- Proceso de aprendizaje sobre de qué forma poder integrar a los jóvenes que están en la cárcel.
- Ordenar nuestras prácticas.
- Mostrar desde la experiencia cómo trabajar con jóvenes.

Este momento, más que una negociación inicial, lo llamamos regulación de expectativas ya que interesaba acordar a partir de los recursos y plazos disponibles cuáles eran los alcances del proceso que emprendíamos, buscando conjuntamente acomodar y organizar el proceso para que pudieramos abordar las expectativas explicitadas, compartiendo algunas definiciones en torno a

la sistematización que permitiera entender qué estaba o no dentro del campo de acción de esta estrategia.

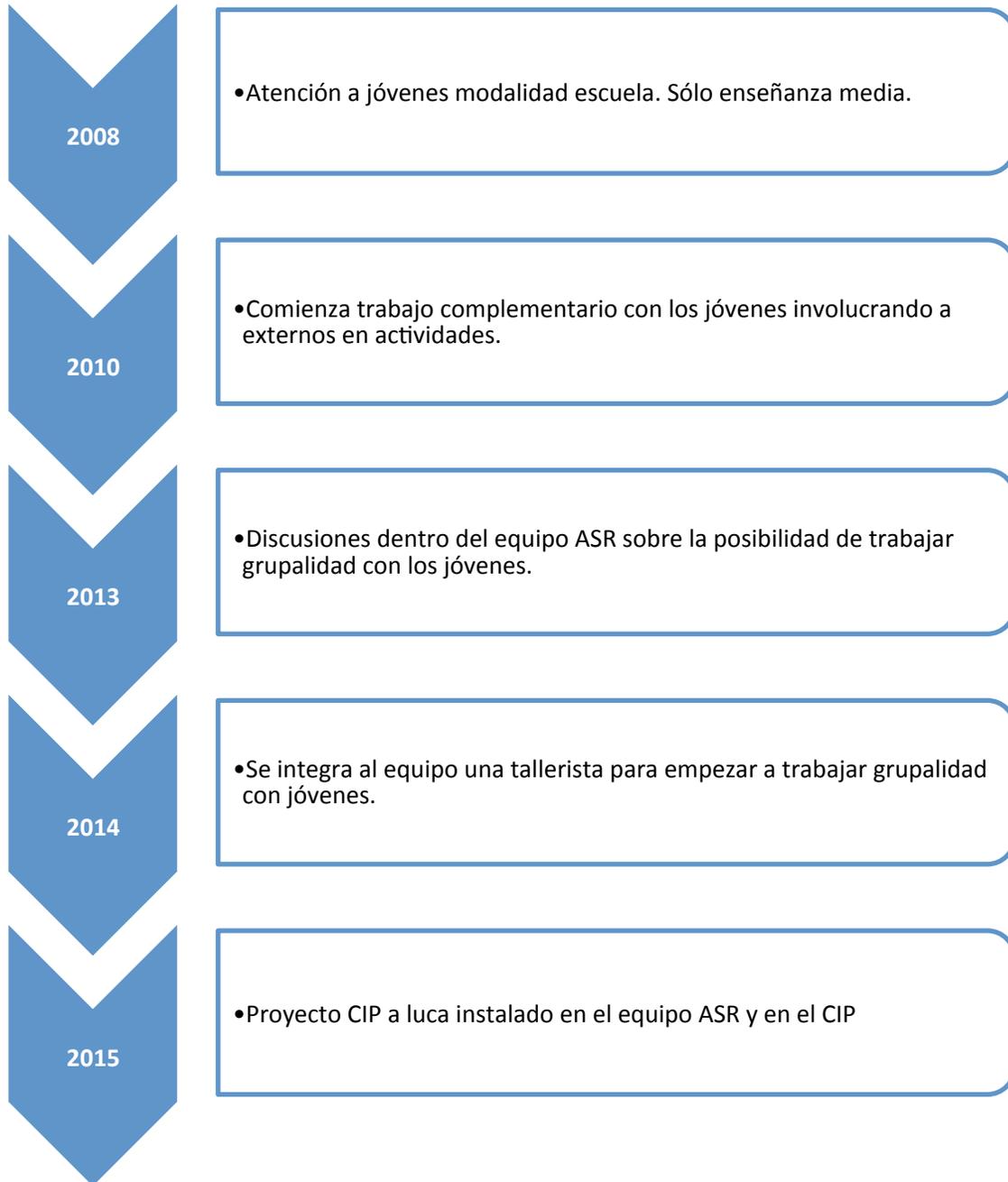
Algunos acuerdos que asumimos fue seguir, en términos generales la propuesta metodológica de Sistematización de experiencias de Oscar Jara (2015) por la sintonía de dicha propuesta con las expectativas que había compartido el grupo, lo cual implicaba entender que la sistematización de experiencias que se iba a realizar, requería de la participación activa por parte del equipo ASR en la realización de reuniones periódicas con todo el equipo para ir desarrollando la reflexión.

Además, asumimos la conformación de un equipo motor, quienes son a la vez fuente de información (nos ayudan a recabar datos acerca de su entorno y sobre las redes de relaciones existentes) y núcleo del proceso, participando activamente según su interés, disponibilidad, actitudes, capacidades y formación, en las diferentes etapas de la sistematización.

Por último, utilizamos una metodología activo-participativa, la cual reconoce los saberes y experiencias valiosas que tiene cada uno de las y los participantes, siendo fundamental compartir y dialogar a partir de ellas.

Habiendo tomado los primeros acuerdos del proceso, se abrió una etapa de definición en torno a las siguientes preguntas: *¿Qué experiencia queremos sistematizar? ¿Cuál es el objeto de sistematización?* Ante lo cual se elaboró una reconstrucción histórica de la experiencia que se quería sistematizar por medio de una línea de tiempo (CIMAS,2010) que mostrara los principales hitos que han vivido como programa de Reinserción socioeducativa (ASR).

Línea de Tiempo: principales hitos Equipo ASR



Los principales hitos que identificó el grupo tienen que ver, en primer lugar, con el paso de la estrategia de intervención con los jóvenes de la modalidad escuela (únicamente enseñanza media) el año 2008 al inicio de un trabajo con los jóvenes desde el año 2010, que involucra a personas y agrupaciones externas al CIP.

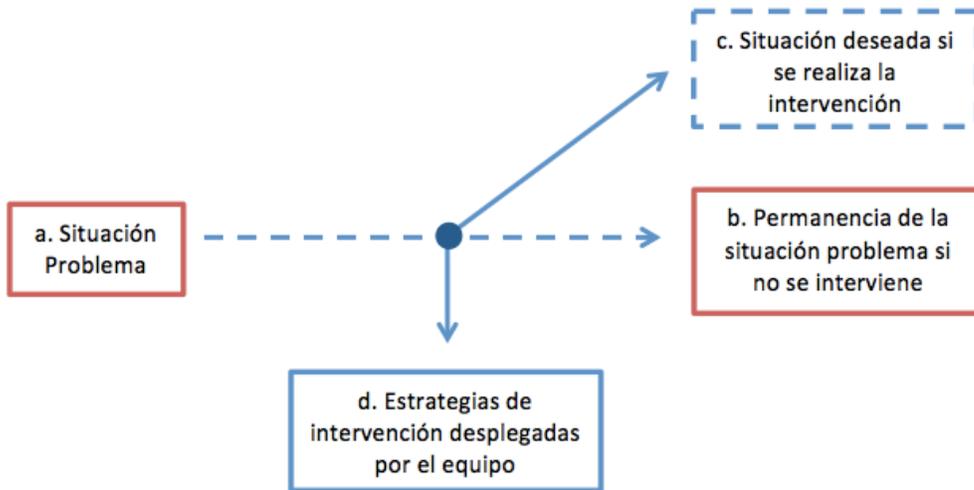
A pesar de esa modificación, se sigue en la lógica de atención individual hasta el año 2013, en donde se abren debates dentro del equipo ASR en torno a la necesidad de incluir estrategias de intervención desde la grupalidad de los jóvenes del Centro. Ante la relevancia que toma este punto en el equipo ASR se incorpora una tallerista el año 2014 para desarrollar y proponer estrategias que permitan trabajar grupalidad.

Sistematizar implicaba la construcción de un objeto de sistematización, es decir, escoger una experiencia, delimitarla temporal y espacialmente además de precisar cuales eran los aspectos de mayor interés. Para esto se desarrolló un taller en torno a las hipótesis de acción (Martinic,1987) que estaban a la base de las estrategias que desplegaban como equipo.

Las hipótesis de acción en torno a proyectos interventivos se basan en el supuesto de que si no se enfrentan los problemas que se identifican, se continuará reproduciendo aquello, además de afirmar que es posible modificar el curso de ese problema por medio de intervenciones, las cuales generen nuevas trayectorias que transformen el problema llegando a otras situaciones deseadas.

Como se grafica a continuación, la hipótesis de acción incluye cuatro ámbitos: a) el problema sobre el que se quiere incidir o intervenir, b) el pronóstico de continuidad del problema si no se interviene, c) los objetivos o situaciones deseadas que se espera lograr y d) las distintas intervenciones posibles de ejecutar esperando conseguir la situación deseada que modifique el problema.

Gráfico Hipótesis de Acción



En ese sentido, la construcción del objeto de sistematización consistió fundamentalmente en articular cuál era el problema sobre el que el equipo intervenía, los objetivos o “situación deseada” que buscan conseguir y las estrategias mediante las cuales esperan alcanzarlos. El equipo mencionó lo siguiente:

Síntesis Taller Hipótesis de Acción:

<p><u>Problema</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Dificultad del equipo para trabajar en grupo con jóvenes.▪ Dificultades de espacio para acceder a los jóvenes. <p><u>Situación deseada</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Jóvenes que participaran en los lineamientos de sus aprendizajes. Mayor participación de los jóvenes. Debía ser de carácter recreativo que resolviera el estrés de los jóvenes.▪ Facilitar espacios, no solo abrir la puerta que otros profesionales o partes del centro se integren.▪ Habilitar espacios socioeducativos dentro del centro que permitan la participación de los jóvenes. <p><u>Estrategia de intervención</u></p> <p>→ Desde lo individual a lo grupal (estrategia del año)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ CIP a luca▪ Apertura centro a la comunidad▪ Diagnóstico participativo▪ Asambleas▪ Trabajo colaborativo▪ Vinculación con otros estamentos, programas, instituciones del Centro que obliga al trabajo complementario con otros profesionales.
--

Lo anterior permitió enunciar un primer objeto de sistematización:

La habilitación de espacios socioeducativos en la cárcel. Proceso que incluye la incorporación de lo grupal a la estrategia, la producción artística y la organización con la comunidad. Además interesa considerar la relación que se da entre participación juvenil y las posibilidades de protagonismo de los jóvenes en un proceso de voluntad condicionada.

Esta primera formulación se operacionalizó en distintas dimensiones, permitiendo definir ejes de sistematización dentro del enunciado general:

1) Apertura del Centro

Entendida como la estrategia o política impulsada por el equipo ASR, la vinculación con las organizaciones externas al Centro (organizaciones artístico-culturales) dentro de las acciones que realizan.

2) De lo individual a lo colectivo

Entendida como el paso que desarrolló el equipo desde tener un trabajo individual únicamente (sistema tutorías) a un trabajo en grupos que incluía intervenciones en las casas en las que residen los jóvenes dentro del Centro.

3) Estrategias de trabajo que despliega en equipo

- a) CIP a Luca
- b) Diagnóstico participativo con jóvenes de las distintas casas
- c) Trabajo colaborativo con otros actores del mundo adulto dentro del Centro.

Fase 2: Producción y análisis de información

Una vez definido el objeto de sistematización con sus respectivas dimensiones, se pasó a elaborar el plan de sistematización que guiaría todo el proceso, el cual consistía en definir cómo se realizaría la producción y análisis de la información.

En un primer momento se identificaron las fuentes de información con las que se contaba, entre ellas, encuestas de satisfacción de los jóvenes que participaron en las actividades, actas de reuniones y evaluaciones del equipo ASR, material audiovisual de los CIP a Luca anteriores. Se identificaron además a los actores que se involucraban de una u otra forma al trabajo del equipo de los cuales interesaba conocer la manera en que percibían la estrategia, dentro de ellos se encontraban: Jóvenes, Educadores de trato directo, Duplas, Coordinadores de las casas, Gendarmería, talleristas del Centro.

Identificando tanto la información con la que se contaba, como a los actores que mantenían una relación con la experiencia a sistematizar, se elaboró una matriz de producción de información (Anexo 1), en donde se registrarán los ejes del objeto de sistematización, los actores que eran significativos para conocer aquellas dimensiones y la información disponible hasta ese momento.

En una segunda instancia, luego de identificar y acopiar la información disponible, se organizó un cronograma para la producción de la información faltante, por medio de entrevistas y grupos focales a los actores del Centro. Se realizaron en específico dos grupos focales con jóvenes y se entrevistaron a Educadores de Trato Directo, Coordinadores, Profesional encargado de caso, profesional de Intervención Clínica, Gendarmería, un tallerista de SENAME y a artistas invitados de las actividades de invierno del año 2016.

A la información ya disponible, se integró el análisis de los grupos focales y entrevistas, además del registro de la observación participante realizada durante el CIP a Luca 2016 y las numerosas reuniones y talleres propios del proceso de sistematización. El análisis se efectuó a partir de las transcripciones y por medio de un taller de retroalimentación junto a todo el equipo ASR en donde se presentaron y discutieron los principales hallazgos.

Las reflexiones emanadas de ese taller de retroalimentación se sintetizaron en el informe de hallazgos (Anexo 2) que fue el documento base del posterior informe de la sistematización que elaboró el equipo ASR.

Fase 3: Elaboración de productos y la pregunta por cómo difundir los hallazgos.

En los comienzos del proceso, junto a la conversación en torno a las expectativas que se tenían de la sistematización, se definieron los productos esperados una vez finalizada esta, según públicos a los que estaban destinados:

- a. Documental o registro audiovisual para difundir el CIP a Luca como estrategia
- b. Dos tesis de pregrado, dentro de las cuales se encuentra este estudio.
- c. Caja de herramientas que contuviera las reflexiones del proceso de sistematización
- d. Informe técnico exigido por SENAME.

Es relevante mencionar que este punto quedó abierto dentro del proceso de sistematización, al ser fundamental para los integrantes del equipo hacer comunicable su propia experiencia (elemento que se profundizará en los siguientes apartados), por lo que meses después se insistió en el proyecto de realizar un registro audiovisual a partir de un proceso de sistematización que se reanudó ahora desde los integrantes del equipo ASR de manera autónoma.

En los siguientes capítulos, analizo esta experiencia de sistematización a partir de las posibilidades de producción de conocimiento, como también problematizo en torno a la participación de los distintos actores y las acciones que desplegaron a partir de esta experiencia. El diseño del plan de sistematización constituyó un primer momento de elaboración de aprendizajes, siendo relevante en el análisis el proceso de interiorización en esta metodología, el diálogo en torno a las expectativas de las y los participantes y la distribución de tareas para desarrollar la sistematización.

1.2 Sistematización de Experiencias y su diálogo con las Metodologías participativas.

Para situar el surgimiento de la sistematización de experiencias y sus principales definiciones, presento algunos antecedentes de las Metodologías Participativas como perspectiva dentro de la investigación social.

Según Jesús Ibáñez (1986) es posible identificar tres perspectivas dentro de la investigación social, las cuales hacen referencia a los distintos tipos de investigación y a los conocimientos que estos producen, indicando las líneas y ejes fundamentales de cada uno de ellos. En primer lugar, se encuentra la perspectiva distributiva (o cuantitativa) la cual por medio de números, distribuye la realidad cuantificándola y separándola según datos producidos, siguiendo una lógica de empirismo abstracto. Esta perspectiva parte de una asimetría entre quien investiga y el objeto de investigación, cerrado para la subjetividad o el decir de éste último, en donde la población no tiene autonomía y debe acoplarse a las preguntas y las respuestas planteadas por el investigador.

En segundo lugar, se encuentra la perspectiva estructural (o cualitativa) la cual se plantea desde una posición simétrica en el momento de producción de conocimiento entre quien investiga y lo investigado. Esta perspectiva si bien incorpora fórmulas de aproximación y diálogo con el sujeto de investigación buscando incorporar sus discursos, esto se da en un marco artificial que luego no tiene continuidad en el análisis y decisiones de quien investiga.

Por último, el autor identifica una ruptura metodológica en relación a las dos anteriores, con una tercera perspectiva llamada dialéctica, la cual entiende una relación simétrica entre los distintos agentes sociales, asumiendo además que el objetivo de la producción de conocimiento es la transformación social. La perspectiva dialéctica se plantea desde una relación simétrica entre

sujeto-sujeto, en donde se entiende que se generará una asimetría táctica según distintos niveles de información y formación en el proceso de producción de conocimiento, pero siempre entendiéndose como iguales en función de los objetivos de transformación y democratización.

Es en esta última perspectiva en donde sitúo a las metodologías participativas, las que asumen la posición de sujeto en proceso, el cual desde la actividad de conocimiento del sistema social, y la investigación le permite constatar que sólo transformando el sistema social seguirá siendo posible sobrevivir como sujeto (Alberich, 2008). En línea de la propuesta de Ibáñez, lo cuantitativo o “lo que se cuenta” y lo cualitativo “los cuentos” son insuficientes para entender y estudiar la realidad, esto debido a las contradicciones propias de la condición humana, discursos que son contradictorios y situacionales, no esenciales. Esas contradicciones presentes en los discursos, la heterogeneidad que se encuentra en los grupos permite trabajar para transformar las distintas realidades, asumiendo que hay decisiones por parte de profesionales o investigadores que pueden promover en los grupos valores y relaciones distintas, hacia la colaboración.

Me interesa profundizar en torno a la apuesta de la socio-praxis, ya que abre reflexiones de mayor crítica y autocrítica desde las metodologías participativas. Según Ramos

“concebir las metodologías participativas desde la perspectiva sociopráctica permite plantear un modelo científicamente válido de investigación social, capaz de superar las dicotomías clásicas existentes entre los pares conocimiento teórico y práctico, y objeto y sujeto de investigación” (Ramos, 2012, pág. 115).

Desde la perspectiva Sociopráctica, se busca provocar instancias de auto-observación y auto-reflexión a partir del involucramiento de los sujetos en procesos participativos. Uno de sus objetivos se encuentra en provocar que emerja lo que está oculto y no es mencionado por parte de quienes participan, gracias a una serie de técnicas que potencian las confianzas para que surjan los discursos sumergidos.

Es posible identificar tres desbordes desde los cuales se posiciona la perspectiva socio-práctica (Red Cimas, 2015), los cuales asumo desde este estudio como elementos basales para entender las metodologías participativas: i) Se parte de situaciones o hechos que generan reflexiones, más allá de los analizadores externos ii) se entiende que las investigaciones implican siempre un

proceso de participación de los sujetos, otra cosa es que no se asuma así desde las ciencias sociales iii) la implicación de los sujetos tiene una importancia fundamental para cualquier conocimiento.

Si bien existe un largo desarrollo de la propuesta que condensan las metodologías participativas y sus distintas perspectivas, los contextos en que es posible desarrollarlas, sumado a los objetivos de su puesta en práctica, son muy disímiles en la actualidad. Existe una amplitud de instituciones y ámbitos en los que se desenvuelven estas metodologías (sectores neo-liberales y nuevos movimientos sociales), lo cual refleja que hoy, el uso o no de este tipo de metodologías dejó de ser sólo un problema de los derechos de las personas, sino que se presenta como la única salida para adecuar las soluciones a cada situación concreta y compleja (Villasante & Montañés, 2000).

Hoy existe una disociación del plano más técnico de las metodologías participativas (las técnicas participativas) con su dimensión epistemológica (para qué y para quién se promueven procesos participativos), lo cual hace necesario cuestionar aquellas prácticas investigativas y de intervención que se entienden parte de este tipo de metodologías.

La aproximación a los fundamentos de las metodologías participativas permite situar el surgimiento de la sistematización de experiencias en América Latina, como una estrategia que dialoga con los elementos antes expuestos de estas metodologías, la cual se nutre de distintas corrientes críticas y esfuerzos emancipatorios en la región.

Los antecedentes de la sistematización de experiencias -como estrategia de producción de conocimientos- se encuentran vinculados al desarrollo del trabajo social en América Latina durante los años 50 y 60, en donde se problematiza en torno a la sistematización de prácticas como fuente de teoría.

Por otra parte, es dentro de la emergencia del debate en torno a la reconceptualización del Trabajo Social durante los años 70, la discusión sobre la revisión de los procesos desarrollados hasta ese minuto, sus propósitos, funciones y métodos, donde se posiciona a la sistematización en un lugar fundamental que posibilita esa reflexión dentro de dicha disciplina. En esa línea, Leticia Cáceres propone una definición de sistematización en donde le atribuye “la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la

transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido ese período” (Cáceres, 1991, pág. 20). Sumado a lo anterior, Teresa Quiroz y Diego Palma aportan sobre el rol de la sistematización en el Trabajo Social vinculando los desafíos de la disciplina con una reflexión situada en el contexto del Gobierno de la UP en Chile, proponiendo el paso de una práctica social espontánea a una praxis científica (Quiroz, 1972).

En paralelo a la práctica de la sistematización dentro de la metodología y accionar del Trabajo Social, durante la segunda mitad del siglo XX, la sistematización se comienza a desplegar en América Latina vinculada a dos ámbitos principalmente, los cuales son: el estudio sobre la práctica de la educación para adultos y la alfabetización, y en segundo lugar las reflexiones y auto observación que comienzan a realizar los y las educadoras populares a partir de las experiencias que se iban acumulando en la región. A partir de transformaciones que vive nuestro continente y de una época marcada por la ampliación de los márgenes de lo posible que se inaugura con la Revolución Cubana en 1959, la sistematización se alimenta y dialoga con otras corrientes, caminos y lecturas alternativas presentes en América Latina como son la educación popular, la teoría de la dependencia, teología de la liberación, Investigación Acción Participativa, etc.

Es desde estas disciplinas, corrientes y la convergencia que se da entre ellas que “se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. Esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como el “paradigma emancipatorio”, ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales” (Ortiz, 2008, pág. 617). Es relevante esto último ya que las potencialidades de la sistematización de experiencias tanto en su definición, objetivos y metodología que desarrolla tiene sus cimientos en un proceso de cambio y transformación en nuestro continente, proceso en el cual son los sectores populares quienes asumen un protagonismo en la reflexión, auto observación y definición de objetivos futuros. Es durante este período, a partir de las muchas experiencias que se comienzan a desarrollar en las comunidades con una perspectiva transformadora, que se vuelven necesarios diversos esfuerzos de investigación que se centran en recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de esas experiencias, los cuales recibirán el nombre de sistematización (Jara, 2015).

La sistematización de experiencias,

“surge en este período para responder a los desafíos contextuales y a los interrogantes que presentaban las diversas propuestas de educación popular y de trabajo social alternativo, un llamado a "sistematizar las practicas" como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos podíamos hacer y que al recuperar organizadamente la práctica permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia” (Ghiso, 1998, pág. 4).

Si bien posteriormente ahondaré en los distintos enfoques de sistematización a partir de la revisión crítica de la experiencia desarrollada en el CIP San Joaquín, una definición que sintetiza los elementos comunes a partir de las distintas conceptualizaciones, es la elaborada por la Red Alforja, la cual plantea que:

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara, 2015, pág. 77).

Asumiendo esta definición, distingo los elementos centrales de ella según Jara (2015), y que me permitieron establecer las dimensiones analíticas que asumí en este estudio: en primer lugar, la posibilidad de *producir conocimiento* a partir de esta práctica, al suponer una interpretación y

análisis crítico de la experiencia, incorporando factores objetivos y subjetivos que estuvieron en relación, provocando así conocimientos y aprendizajes significativos.

En segundo lugar, la *participación de las y los sujetos* en el proceso de sistematización, toda vez que sistematizar implica una decisión y voluntad política sobre lo que se espera, a la vez que se reafirma que aquellos que participan en la experiencia son sujetos de la historia y no objetos de ella.

En tercer lugar, la sistematización se entiende como una producción de conocimiento para la *acción transformadora*, al promover que las y los sujetos asuman sus experiencias con una intencionalidad de transformación de sus condiciones.

1.3 El objeto del presente estudio

Estas reflexiones tienen como objeto de estudio la Sistematización de Experiencias desarrollada en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, durante el año 2016. El objetivo general que guió el análisis fue: *Analizar la sistematización de experiencias realizada durante el año 2016 en el CIP San Joaquín, como estrategia de producción de conocimientos, a partir del debate crítico sobre su epistemología*. Para lograrlo definí tres objetivos específicos, en primer lugar *Comprender de qué manera se desarrolla la sistematización de experiencias en tanto estrategia de producción de conocimiento*. En segundo lugar *Analizar el caso de sistematización de experiencias a partir de la participación de los sujetos en el proceso*, y por último *Analizar las posibilidades de acción que se generan a partir de la realización de la sistematización de experiencias*.

Para esto, utilicé un enfoque cualitativo el cual

“representa, o conoce, a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas (...) el objeto es complejo, pues articula un plano manifiesto y un generador” (Canales, 2006, pág. 19).

De esta forma, busqué identificar los esquemas u orden a partir del cual los sujetos partícipes del proceso de sistematización representan la realidad social, en donde

“el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: los códigos y los documentos, o significaciones. Metodológicamente el punto es cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión” (Canales, 2006, pág. 19).

Así, siguiendo los planteamientos de Manuel Canales, el foco estuvo en las estructuras de significaciones y sentidos, donde

“la emergencia del habla se torna en la cara observable de la sociedad a través de un ejercicio de traducción e interpretación en que se articulan redes intersubjetivas con individuos estructuralmente vinculados con otros, e internamente entendidos como totalidad en una búsqueda de comprensión del otro. Así lo que emerge allí es una estructura, un ordenamiento, una estabilidad reconocible de lo social” (Canales, 2006, pág. 20).

Utilicé tres *técnicas de producción de información*, una de las principales fue la observación participante, en tanto una actitud que tuve presente a lo largo de todo el proceso de sistematización. Esta técnica consiste, “en no dejar escapar detalles, aunque puedan parecer insignificantes, que pueden aparecer en cualquier momento, ya sea en reuniones, talleres, contactos informales” (CIMAS, 2010, pág. 36). Las observaciones realizadas, las registré en un cuaderno de campo, en donde describí minuciosamente las actividades en las que participé en conjunto con el equipo de la sistematización, incluyendo reflexiones personales gatilladas a partir de la observación en el formato “comentarios de la observadora”.

Dentro de la observación participante, me interesaba tener en cuenta el contexto dentro del cual se desarrolla el objeto de este estudio, sin seccionar ni dividir lo real, asumiendo que “la observación es siempre subjetiva” (Guasch, 2008, pág. 10). Busqué incluir dentro de este proceso de registro, reuniones formales con el equipo ASR como también conversaciones con algunos de sus integrantes. Algunas de estas conversaciones y reuniones fueron grabadas con el consentimiento de sus participantes, mientras otras son registro de conversaciones informales.

La observación participante implicó tener especial atención en los conceptos relevantes que

surgían en lo cotidiano y el sentido con que el equipo ASR los utilizaban. Además, esta técnica me permitió disminuir la distancia social que se genera entre mi posición como investigadora y las y los sujetos que participan del proceso que se estudia, pudiendo acceder a las dinámicas y relaciones que se establecen entre los distintos miembros del equipo que participaron en la sistematización de manera cotidiana.

Como segunda técnica de producción de información realicé talleres *de creatividad social*, los cuales son de “creatividad social ya que se plantean cuestiones que los implicados pueden profundizar y construir autodiagnósticos, razones o propuestas de forma conjunta” (CIMAS, 2010, pág. 77). El formato de taller grupal como técnica cualitativa puede incluir diversas técnicas participativas, como lo son la lluvia de ideas, sociodrama, grupo nominal, árbol de problemas, entre otros.

Estos talleres se realizaron dentro del proceso mismo de sistematización, quedando los registros como insumos para este estudio. Además, se realizó un taller con integrantes del equipo motor, una vez finalizado el proceso. El objetivo que perseguí con esa instancia fue generar una conversación en donde se propicie que los asistentes debatieran y profundizaran elementos en torno al caso de sistematización, a partir de sus experiencias y visiones. Se utilizaron recursos que posibilitaron desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión, como los son el uso de imágenes y frases generadoras. Instancias de estas características además, permite ampliar la experiencia colectiva a partir de las experiencias particulares de los participantes en torno al proceso de sistematización.

También utilicé entrevista en profundidad, técnica que refiere a una “*interacción peculiar* que se anima por un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información expresada en las respuestas verbales y no verbales del individuo entrevistado” (Gaínza, 2006, pág. 220). Se buscó por medio de esta técnica profundizar elementos que emerjan tanto de la observación participante como de los talleres grupales permitiendo identificar en las experiencias que relatan los sujetos, énfasis importantes a partir del papel que cumplieron en el proceso de sistematización.

Por último, como **técnica de análisis de información** utilicé el Análisis de Contenido. Esta técnica, que forma parte de los análisis textuales, pretende interpretar los significados, suponiendo en ellos un contenido manifiesto y un contenido latente. Estas técnicas buscan

“explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente – el emisor y su contexto – o eventualmente a sus efectos” (Andréu, s/f, pág. 3).

En este sentido, el análisis implica una de-construcción del sentido, para poner de manifiesto un sentido latente, y en un segundo momento, la interpretación del análisis conlleva una reconstrucción del sentido (transformación del sentido latente en sentido manifiesto). El *análisis de contenido* dice relación con el procedimiento de ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en las técnicas de producción de información, de tal manera de reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en las narrativas de los sujetos.

Importa hacer énfasis en lo que se entiende por ese *contenido* que será analizado, el cual, resulta paradójico afirmar que no se hace referencia “al texto mismo, sino a *algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento*. Desde este punto de vista, el "contenido" de un texto no es algo que estaría localizado *dentro* del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su *sentido*” (Navarro y Díaz, 1999, pág. 179).

Capítulo 2: La sistematización de experiencias como estrategia de producción de conocimiento.

Desde una aproximación inicial, afirmo que la sistematización de experiencias es una estrategia que produce conocimiento, reconoce los saberes de los sujetos y la posibilidad de generar conocimiento a partir de la práctica. Reflexiono sobre esas premisas en este primer capítulo de análisis, comenzando con una revisión de las principales discusiones y aportes conceptuales en torno a la sistematización de experiencias como estrategia. En un segundo momento reviso el proceso de sistematización desarrollado en el CIP San Joaquín, problematizando la episteme dialéctica de esta estrategia en su implementación. Por último, se sitúa la generación de conocimiento de esta experiencia desde la relevancia que le asignan sus protagonistas al contexto carcelario en el que se desarrolla.

2.1 La sistematización de experiencias genera conocimiento nuevo

La sistematización de experiencias, como objeto de estudio, ha generado gran debate en torno a su epistemología. Desarrollar una reflexión referente a ella implica entrar en el centro de la discusión sobre la episteme occidental de las ciencias sociales, asumiendo que existe una unidad fundamental dentro de todas las expresiones de la sistematización que se expresa contraria a la orientación positivista (Palma, 2009), la cual ha sido hegemónica y de gran influencia dentro de las ciencias sociales.

Como mencioné en los antecedentes, la emergencia de la sistematización de experiencias en América Latina, se enmarca en un momento en el cual las ciencias sociales en nuestro continente buscan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica y sus postulados, en donde esta estrategia se inserta en la discusión en torno a las relaciones entre saber y conocimiento, o entre la práctica y la reflexión, con las distintas jerarquizaciones que se realizan a partir de esos conceptos. El estudio de la episteme de la sistematización implica un cuestionamiento a la mirada occidental que entiende al conocimiento científico como el único conocimiento válido debido a su legitimidad incuestionada, el cual, ignora otros saberes o experiencias que se desmarcan del conocimiento teórico obtenido de manera rigurosa y experimental. Es ese “paradigma del conocimiento fundado en lo teórico” lo que llevó a un “desprecio por la acción y la práctica no estructuradas bajo sus postulados científicos” (Mejía, 2008, pág.5).

Según Mejía, la sistematización abre la pregunta en torno a cómo se ha constituido en Occidente la relación saber-conocimiento. Sobre esto, el autor menciona que “el conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, el saber estaría más en las condiciones de la práctica y pertenecería a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento” (Mejía, 2008, pág.4). Los cuestionamientos al paradigma positivista que suponen una única episteme del conocimiento, permiten abrir caminos en donde la práctica construya su propio status, revalorizando otras formas de conocer, intentando aportar así a la ruptura de dicotomías propias del pensamiento de la modernidad occidental, como los son la lógica de sujeto-objeto, naturaleza-cultura, razón-emoción, conocimiento científico – saber local popular, etc.

Afirmar como punto de partida, que las propuestas de sistematización expresan una oposición a la orientación positivista, permite enmarcar esta estrategia en un entendimiento común, pero es insuficiente para caracterizar un concepto que integre sus distintas expresiones. Un elemento que permite avanzar en una definición más concreta de esta estrategia se encuentra en el concepto de experiencia, en donde la sistematización refiere a aquellas intervenciones intencionadas que tienen por objetivo realizar una acción en la realidad en el marco de proyectos y programas de desarrollo (Barnechea & Morgan, 2010). Estos proyectos, se sustentan en conocimientos, dentro de los cuales se desarrolla una lectura o diagnóstico de la realidad, formulación de objetivos, y definición de los procesos o estrategias que permitirán lograrlos. Ese primer nivel de elaboración es el punto de partida de cualquier proyecto el cual no necesariamente coincide con lo que termina ocurriendo en su ejecución.

Tomando lo anterior, denominamos experiencia a lo que realmente ocurre una vez realizado el proyecto, aquellos

“procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico-social-cultural determinado y en situaciones organizativas o institucionales particulares (...) Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. (...) Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de

dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (Jara, 2006, pág.7).

La sistematización en ese sentido, buscaría la integridad de la experiencia hecha o en proceso de realización, experiencia en la cual se van incorporando cambios que emergen desde las mismas prácticas del proceso, los cuales muchas veces no son percibidos por sus mismos actores. La sistematización busca “hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica” (Barnechea & Morgan, 2007, pág. 8).

Asumo que si bien, hablar de sistematización de experiencias alude a un tronco común que emerge de un proceso histórico en América Latina, se ha ido ampliando la diversidad de planteamientos y propuestas a partir de esta estrategia. Entre los trabajos que aportan criterios de diferenciación de las distintas expresiones de sistematización, se encuentra en primer lugar a Alfredo Ghiso (1998) quien pone el acento en los distintos respaldos epistemológicos, ahí donde Palma ponía un aspecto en común dentro de la perspectiva dialéctica. Este autor identifica el enfoque histórico- dialéctico, enfoque dialógico e interactivo, enfoque hermenéutico, enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana y enfoque deconstructivo. Lo anterior le permite afirmar que existen “diferentes enfoques en sistematización producto de clausuras teórico-prácticas; pero también hay que reconocer que entre ellos se dan hibridaciones” (Ghiso, 1998, pág.9).

Otro autor que elaboró una caracterización de los diferentes entendimientos y posiciones sobre la sistematización es Marco Raúl Mejía (2008) quien las agrupa en las siguientes concepciones: como una fotografía de la experiencia, la sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida, la sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica, la sistematización dialéctica, la sistematización como praxis reconceptualizada, la sistematización como investigación de la práctica, como una mirada de saberes propios sobre la práctica y la de organizar en una tabla los contenidos de la práctica.

Ambas caracterizaciones permiten visualizar que si bien existen miradas en conjunto para conceptualizar las experiencias,

“las formas de abordar esta complejidad varían desde la hermenéutica (Cendales,2004; Ghiso,1998,2006; Martinic,1998; Torres,1996; entre otros) hasta la metodología histórica- dialéctica (Jara,1994 y otros), pasando por diversas modalidades de aproximación a la comprensión e interpretación de las experiencias” (Barnechea y Morgan, 2010, pág.99).

Si bien se reconoce que esta estrategia contiene una cierta especificidad es utilizada de manera ambigua por los diversos autores y no hay acuerdo absoluto sobre sus contenidos. Diego Palma (1992), da cuenta de criterios a partir de los cuales se pueden distinguir apuestas de sistematización, proponiendo las diferencias en tres aspectos: según los objetivos específicos, según el objeto a sistematizar y en las metodologías. En este apartado me interesa profundizar en la distinción de las sistematizaciones según los objetivos específicos que persiguen, dentro de los cuales Palma identifica tres categorías:

- a) Aquellos que buscan favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos.
- b) Los que se proponen la comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo.
- c) Quienes plantean el adquirir conocimiento (o teoría) a partir de la práctica.

Afirmo a partir del análisis de la experiencia de sistematización en el CIP San Joaquín que estos tres objetivos se pueden complementar y no son excluyentes entre sí, siendo relevante para este capítulo la problematización en torno a la producción de conocimiento a partir de la sistematización.

Palma plantea que es posible la producción de conocimiento desde la perspectiva dialéctica, la cual siempre refiere la práctica a la teoría y viceversa. Este autor reconoce en Martinic y Walker (1987) una primera enunciación de este propósito, en donde se evidencia que pocas veces dentro de una sistematización se detienen a dar cuenta de los procesos a través de los cuales se produce y fundamenta el saber que emerge de la práctica. Esta inquietud es recogida por el CELATS, de Perú, y con ello por la tradición del Trabajo Social, quienes problematizan en torno al lema “conocer para actuar” muy presente dentro de las ciencias sociales, pero que se tensiona cuando se plantea la posibilidad de “extraer conocimiento a partir de la experiencia práctica” (Morgan & Quiroz, 1985). En esa misma línea, frente a la pregunta ¿por qué es importante sistematizar? Se

plantea que:

"Otro elemento por el cual es importante sistematizar se refiere a la producción misma del conocimiento científico. Los promotores estamos insertos y nos desempeñamos profesionalmente en el ámbito de la vida cotidiana de los sectores populares, allí donde lo general tiene su expresión particular y específica. Este es un nivel aún poco explorado en las ciencias sociales, que han privilegiado el estudio y la investigación de los fenómenos generales, que explican el funcionamiento de la sociedad en su conjunto" (Morgan & Monreal, 1991 citado en Palma 2009, pág. 89).

Existe consenso al mencionar que esta estrategia produce diversos conocimientos a partir de la experiencia que se sistematiza, pero esto entra en tensión cuando se busca categorizar el tipo de conocimiento que se produce y por sobre todo, cuando se la ubica como una estrategia en diálogo con otras dentro del campo de las ciencias sociales. Planteo que la diferenciación entre la sistematización, evaluación e investigación, contiene en su seno la discusión en torno a la utilidad y validez de la sistematización como productora de conocimiento, fijando los posibles alcances respecto a las otras dos modalidades ya mencionadas. Asumo que las tres estrategias tienen el potencial de buscar conocer la realidad para transformarla, aportando desde énfasis distintos por lo que no es posible pensar la sustitución entre ellas sino la retroalimentación mutua.

Como primera distinción situar a la sistematización con respecto a la evaluación, ya que su separación suele ser menos evidente al existir posturas que entienden dentro de los objetivos de la sistematización fines evaluativos. Existe una práctica evaluativa que "sólo persigue la eficiencia del costo-beneficio y se limita a refrendar objetivos con logros" (Palma, 2009, pág.81) y es con esa concepción de evaluación que la sistematización se distancia, frente a lo cual Oscar Jara (1989) pone a ésta en un nivel superior frente a la evaluación, aunque puedan generar puentes de apoyo mutuo. En esa línea la sistematización sería de más largo plazo que la evaluación, no buscando sólo la recolección de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, las cuales son cuestionadas y relacionadas entre sí, permitiendo un análisis más profundo. En la sistematización hay una reflexión sobre la práctica, pero que no prioriza las consecuencias que tuvo ese proceso, centrándose mucho más en los cambios y decisiones que se

generaron y no en los logros alcanzados o cumplimiento de objetivos necesariamente.

En la experiencia analizada, la diferenciación que realizaba el equipo de profesionales sobre ambas estrategias fue un desafío permanente, ya que había una costumbre de asociar instancias de reflexión con el objetivo de evaluar positiva o negativamente tanto los proyectos que ejecutaban como las acciones que desplegaban de manera individual. Disipar la pregunta y el interés en torno a la posibilidad de la sistematización de mostrar lo bueno o lo malo de la experiencia fue una constante, a la vez que se profundizaban los para qué (individuales y colectivos) de la sistematización. La dificultad de entender la sistematización como una estrategia distinta en cuanto a sus objetivos respecto a la evaluación, se vio reforzada por la costumbre impuesta desde su lugar de trabajo de buscar la consecución de logros o medición a nivel cuantitativo de las distintas acciones que generan. En la medida que surgían nuevas preguntas desde la auto observación del equipo, se valoró el proceso de mirar lo que hacían y habían hecho desde distintos puntos de vista, surgiendo elementos que no habían considerado como fundamentales para el curso de los proyectos que desarrollaban.

Una segunda distinción, la encontramos con respecto a la investigación, en donde existen autores que ven ambas prácticas como opuestas (Gagneten, 1987; Sánchez, 1989). Estas posturas, parten del entendimiento de que la investigación social se ha desarrollado siguiendo las orientaciones y los principios del positivismo, en donde existe una diferenciación entre el investigador e investigado, una supuesta neutralidad valórica para conseguir la objetividad, una verdad que se identifica con una Ley general y la aplicación del método científico, entre otros aspectos ya mencionados con anterioridad. Estas posturas, según Palma (2009) tienen una inclinación reduccionista, ya que identifican las diversas expresiones de la investigación con la orientación positivista y sus intenciones manipuladoras, lo que sitúa a la sistematización como vencedora fácil, pero también la pone en una vereda lejana a las posibilidades del rigor científico.

Otra vertiente para asumir la distinción entre sistematización e investigación la encuentro en los aportes de Quiroz & Morgan (s/f) quienes toman de Gramsci la idea de unidad fundamental de todo conocimiento. Bajo ese prisma, tanto la ciencia como el saber popular, en la medida que ambos procesos se refieren a la realidad y son cuestionados por ella, permite pensar su complementariedad, implicando una orientación del conocimiento científico a las preguntas y

tareas desde la experiencia de la organización y movimiento popular. En este sentido, la diferencia entre ambas estrategias ya no se fundamenta en un diverso carácter ético o posicionamiento político-epistemológico, sino en orientaciones concretas que contiene la diferencia de la sistematización con la investigación social.

El objeto de estudio de la investigación no se limita a una experiencia en particular sino que abarca tanto fenómenos, estructuras, procesos, de interés para quien o quienes investigan a partir de los cuales se busca generar un conocimiento científico que permita ir acumulando y perfeccionando el conocimiento ya existente sobre una temática en particular. Sobre las experiencias, la investigación social “nos permite comprenderlas (...) en un marco de referencia más amplio y también nos permite explicar las interrelaciones e interdependencias que se dan entre diversos fenómenos de la realidad histórico-social” (Jara, 2012, pág.137). Una forma de abordar la relación entre ambas estrategias contiene las premisas de una lógica positivista, la cual asigna a la reflexión que se genera partir de la práctica un estatus menor, mientras ubica a la producción científica en una esfera alejada de quienes realizan las prácticas. Si bien existen diversos tipos de investigación que niegan esa separación, aún esa lógica tiene repercusiones significativas a la hora de validar conocimientos, por ejemplo en la distinción profesionales de la acción (trabajadores sociales) quienes tienen un mayor desarrollo disciplinar en torno a la sistematización y quienes se atribuyen una reflexión de mayor alcance y científicidad, como la sociología, antropología entre otras.

En la experiencia analizada, la distinción entre sistematización e investigación se identificaba desde un comienzo por razones que es interesante revisar. El equipo de profesionales otorgaba a la investigación un estatus superior a la sistematización en cuanto a las capacidades que se debían tener para realizarla, por lo que no veían posible que ellos participaran como investigadores en un proceso así. En ese sentido, la idea de que la investigación sólo es posible desarrollarla siendo expertos, estaba instalada desde un comienzo, sumado a que se veía que los resultados de una investigación eran lejanos y no necesariamente útiles para su cotidianeidad. La imagen, criticada desde la sociopraxis, en donde un grupo de expertos extrae información y luego investiga para elaborar reflexiones que son útiles para el exterior y no para la propia comunidad, fue una distinción presente en el equipo y que los llevó a identificar en la

sistematización una posibilidad para generar una reflexión más situada y desde sus propios protagonistas.

Si bien la sistematización parte en una experiencia concreta, siendo la principal distinción con respecto a la investigación, asumir que puede generar conocimiento nuevo implica entender en detalle la manera en que se elabora su objeto de estudio, lo cual se profundizará a continuación.

2.2 Sistematización como sistemas auto observadores.

Como enuncié anteriormente, la sistematización de experiencias se sitúa desde una perspectiva dialéctica, en donde “se reintegra la observación en las prácticas de transformación o producción de la sociedad” (Canales, 2006, pág.24). Tanto la separación observador y observado como observador y actor, propias de una orientación más clásica de la ciencia social, es sustituida por un “observador en su acción, que sistematiza o analiza sus prácticas para generar nuevas prácticas” (Canales, 2006, pág.24).

En ese sentido, la sistematización puede ser vista desde la perspectiva de los sistemas observadores, según la cual “un sistema es una realidad compuesta por un sujeto y la realidad que ese sujeto pretende objetivar” (Ibáñez, 1998, pág.13). Así, como el observador nunca es ajeno al objeto que estudia, ni éste es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos. Mientras la ciencia social clásica asume una posición de objetividad por parte del investigador respecto al sistema observado, en la sistematización los actores de las experiencias y observadores de las mismas problematizan la realidad y sus distintas aristas a través del diálogo con otros sujetos, generando así nuevos sentidos y significados por medio de una creación intersubjetiva.

Los sujetos partícipes de un proceso de sistematización se constituyen en sistemas auto-observadores en donde

“los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de *reflexividad* según el cual, se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de

conocimiento” (Torres & Cendales, 2006, pág.37).

En la experiencia estudiada, el proceso de auto observación desarrollado por las y los integrantes del ASR San Joaquín, los llevó a abrir preguntas y reflexiones que aportaron en la desnaturalización de acciones y discursos presentes en su cotidiano, siendo un proceso de observación a sus prácticas que abrió la oportunidad de visibilizar lo naturalizado a nivel individual y colectivo.

Siguiendo a Canales (2006) es posible entender la sistematización como un instrumento de estudio y construcción de conocimiento dialéctico que integra

“una reflexión de los participantes sobre sus prácticas, para identificar patrones de actuación y resultados que puedan ser coherentes o rediseñados. Constituyen, por así decir, modalidades de investigación- aprendizaje en el sentido que el investigador organiza un trabajo de “análisis de la práctica” para el aprendizaje de los propios analistas y practicantes” (Canales, 2006, pág.27).

La sistematización como sistema auto-observador nos dirige la mirada al proceso de construcción de su objeto, así como también al rol que asumen los sujetos en esa creación intersubjetiva.

Construcción del objeto de la sistematización ¿Qué se sistematiza?

Existen distintos análisis sobre qué se sistematiza, más allá de la noción común al hablar de una sistematización de “experiencias”. Diego Palma (2009) plantea que existen tres instancias particulares como focos de la sistematización, por lo que, llevándolo al contexto de la experiencia analizada, las alternativas se articulan de la siguiente forma:

- a) Sistematizar la práctica misma del grupo popular, en este caso la práctica de los jóvenes recluidos en el Centro.
- b) La práctica de los educadores (o de los profesionales o técnicos), en este caso las prácticas del equipo ASR.
- c) La relación intencionada entre ambos (el método). En este caso, la estrategia de trabajo

utilizada por el Equipo ASR en relación a los jóvenes del Centro.

Utilizando de base la propuesta de Palma, es posible identificar distintos autores y autoras que entienden a la sistematización con énfasis en alguna de estas instancias. Por una parte está la apuesta de Mercedes Gagneten, bajo la premisa de saber es poder, en donde pone énfasis en que la sistematización tiene que ser de utilidad para que el pueblo sea quienes se reapropien de sus prácticas. En un segundo nivel, está la propuesta de los trabajadores sociales basado en Schön (1983), quienes se inclinan por la sistematización de sus prácticas como interventores de la realidad. Por último, se encuentra la propuesta del grupo CIDE quienes ponen énfasis en el estudio de la relación entre educadores y educandos.

La experiencia de sistematización analizada buscó la integración de los tres componentes en la elaboración de su objeto, en donde se entendía que a la base de la sistematización se encuentra una experiencia compleja, la cual tiene relaciones y tensiones internas, pero que también está influida por un contexto y relaciones con el exterior que la determinan y de las cuales es imposible abstraer.

Una respuesta a cómo abordar esa complejidad la encontramos en Martinic y Walker (1987) en la relación que proponen entre la noción de proyecto, experiencia y discurso del proyecto. Sobre esto citando a Palma (2009):

Llamaremos experiencia al punto de partida de este proceso. Con el término se alude no sólo a la práctica, sino también a los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones que realiza el equipo de trabajo. (Martinic y Walker, 1987, pág.17).

Experiencia es distinto de "proyecto" que se refiere a una dimensión de "conocimientos y reflexiones": "el proyecto es la lógica que organiza la intervención en referencia a una situación relevante de la realidad.

El proyecto se organiza según relaciones cuasi-causales; algo así como: si, en tales condiciones, hago esto, es posible que consiga esto otro.

A su vez, proyecto no coincide exactamente con "discurso", que es la explicitación de esa lógica, pero con fines particulares que son distintos de "guiar la acción". Así, el discurso puede ser para solicitar apoyo económico o para informar sobre el proyecto a los grupos involucrados; como cada discurso es una particular expresión del proyecto, esos discursos cambian según el interlocutor al que se dirigen (Martinic y Walker, 1987, pág.20).

Lo anterior permite relacionar una práctica concreta con un proyecto o lógica general por medio de la noción de experiencia. Esa lógica general de una práctica intencionada devela supuestos en torno a la realidad y a las posibilidades que tienen los agentes de actuar en ella, posicionamientos epistemológicos y teóricos que terminan siendo determinantes a la hora de desarrollar cualquier estrategia, que si bien pueden no explicitarse, operan tácitamente dentro de las prácticas y relaciones de los actores.

En la experiencia analizada, el proceso de definición del objeto evidenció pretensiones no sistemáticas que estuvieron presentes durante toda la sistematización. Aquellas pretensiones no eran compartidas por todo el equipo y operaban como supuestos que se imponían o interpretaban según cada individualidad. Abordar la complejidad del objeto que se busca sistematizar desde la propuesta de Martinic y Walker, permite incorporar la noción de situación deseada que muchas veces no se explicita a nivel colectivo pero que tiene implicancias en el plano individual según los posicionamientos políticos y las motivaciones de los actores. En la experiencia de sistematización analizada, los miembros del equipo ASR con respecto a la estrategia del CIP a Luca le atribuían objetivos muy distintos pese a que compartían la necesidad de que ella se implementara. Esa disparidad de objetivos, que iba desde disputar dentro del Centro carcelario la posibilidad de decisión de los jóvenes sobre su rutina hasta incorporar actividades recreativas a partir de los recursos artísticos, implicó que se abordara la estrategia de trabajo desde posturas que no dialogaban en la práctica, las cuales a su vez se sostenían sobre reflexiones, conocimientos y teorías que no tenían un registro más allá de los resultados de sus mismas acciones.

Entender la definición del objeto de sistematización desde esta lógica, evidencia la importancia de sistematizar para la producción misma de conocimiento científico. Los trabajadores y quienes

implementan los distintos programas sociales son quienes están insertos en el ámbito cotidiano de estas estrategias, en donde los distintos posicionamientos y motivaciones de los actores se tensionan con el marco teórico y conceptual que respalda un programa de intervención, los cuales a su vez se ven enfrentados a las verdaderas condicionantes para su implementación. Esto es relevante ya que esa producción de conocimiento científico ha privilegiado el estudio e investigación de grandes fenómenos de manera general, pero aún es minoritaria la problematización del plano más particular y específico en donde efectivamente se reproducen o promueven relaciones sociales distintas (Morgan & Quiroz, 1985).

Conocimiento colectivo

En el relato de las y los integrantes del equipo ASR, surge de manera recurrente la idea de que el proceso de sistematización que se analiza en este estudio, siguió características distintas a los anteriores esfuerzos desplegados por el equipo. Se pone énfasis en la participación del grupo en el proceso, y si bien esta es una dimensión que se abordará en un siguiente apartado, me interesa destacar la diferencia en la manera en que se construyó conocimiento distanciándonos de aquellas apuestas de sistematización que mantienen aspectos evaluativos y siguen procedimientos estandarizados, alejados de las particularidades de los espacios.

Si bien dentro de las orientaciones técnicas del Equipo ASR, aparece explícita la diferencia de objetivos que persigue la sistematización y la evaluación, promoviendo la realización de ambos procesos, la experiencia de sus integrantes evidencia que las anteriores sistematizaciones buscaban develar aspectos evaluativos, en donde el énfasis estaba en los números que podían resumir las atenciones a jóvenes en cuanto a la cobertura de su trabajo de intervención. En ese sentido, no existía claridad de las diferencias entre ambas estrategias y se utilizaban las mismas fuentes de información y el mismo proceso, para la elaboración de dos informes. Esos procesos de sistematización eran acotados en su tiempo de duración, restringiéndose al momento previo de licitaciones o entregas de informe a instituciones como SENAME o la Fundación Tierra de Esperanza.

Por otra parte, existía incertidumbre por parte de los trabajadores sobre aquellos datos que se ponían finalmente en los informes, ya que el principal valor que se le asigna tanto a la evaluación

como a la sistematización, es el de verificar el trabajo realizado dentro del Centro, siendo comprensible que se modificara información ya que lo requerido desde la política pública no tenía relación con las exigencias cotidianas a las que están enfrentados, y que muchas veces implicada lograr un menor número de atenciones a los jóvenes.

Está presente en el relato de los trabajadores que los anteriores datos y resultados de informes de sistematización eran manipulados y no conocidos por todo el equipo, evidenciándose así un

“enfoque tecno-burocrático en donde la producción de información y análisis se basan en datos parametrizados que no reflejan ni corresponden necesariamente a los procesos desarrollados” (Ghiso, 2011, pág.4).

Este elemento refleja también la inexistencia de procesos colectivos para elaborar o discutir esos informes, sino que se entendían como una función o actividad particular que muchas veces recaía en la directora del equipo.

En la distinción que realizan las y los trabajadores, se destaca en el proceso de sistematización analizado la dimensión experiencial de los protagonistas como grupo que se involucró en el proceso. Las decisiones que se tomaron de manera colectiva al momento de definir el objeto de sistematización se presentan como un elemento relevante, en donde se puso énfasis en la expresión de la vivencia propia y compartida por el grupo (Valdéz, 2009), a partir de la generación de un diálogo en el equipo que vinculara las vivencias personales con la orientación grupal que estaba tomando la sistematización.

Sobre lo anterior, se menciona que

“es posible ir engranando iniciativas personales, grupales, propias y así generar sentidos en la sistematización, exacerbando lo personal pero también hay un intento de rebalsar lo individual” [Hombre, Educador Diferencial].

Esto es relevante porque se cruza con una de las potencialidades de la sistematización como proceso de producción de conocimiento nuevo, como menciona Valdéz (2009), es una estrategia en la cual se construyen y legitiman significados por parte del equipo que desarrolla las

reflexiones. El conocimiento sobre la práctica que se va generando es una construcción colectiva que tensiona las reflexiones individuales de los participantes y a la vez genera reflexiones compartidas que son nuevos puntos de partida para la colectividad.

Las preguntas y reflexiones que abre el proceso de sistematización, implica una interpelación al colectivo, en donde hay que tomar acuerdos mínimos y compartir aquellas percepciones individuales sobre los objetivos y la práctica misma que se busca sistematizar. En ese sentido, esta estrategia promueve el diálogo entre los actores, frente a lo cual se plantea que:

“es una herramienta que nos moviliza [...] hay que ver cómo lo hacemos como reflexión conjunta, colectiva, antes eran iniciativas y reflexiones individuales, ahora es obligatorio que nos mueva como colectivo” [Hombre, Educador Diferencial].

Lo anterior, reitera la necesidad de impulsar procesos de sistematización que dejen de ignorar aquellas tensiones a las que se enfrentan los trabajadores, tanto a nivel individual como colectivo, en su cotidianidad. Impulsos sistematizadores que posibiliten el diálogo dentro de los equipos en donde el conocimiento que se genere propicie nuevos sentidos comunes y definiciones conjuntas, capacidad que potencie su qué hacer independiente del producto que se genere con la sistematización. Como afirmaremos en un siguiente apartado, hoy en día es urgente desarrollar sistematizaciones que “devuelvan el pensamiento, restableciendo el protagonismo de los sujetos en sus modos de emocionar, pensar, expresarse y actuar” (Ghiso, 2011, pág.5).

En definitiva, afirmar que la sistematización genera conocimiento nuevo implica asignarle una importancia mayor a la elaboración de su objeto, ya que es en ese proceso, como punto de partida, en donde se abordan y problematizan las situaciones prácticas que se sistematizan. Este punto es significativo ya que entendemos que “la relación práctica-conocimiento no es lineal, sino que es producto del trato teórico que se realiza a partir de esas prácticas” (Palma, 2009, pág.99). Ninguna práctica tiene la posibilidad de generar conocimiento únicamente a partir de su observación o el ordenamiento de su información, sino que implica el necesario cuestionamiento desde las teorías con la pretensión de comprender los distintos objetos de la sistematización desde su particularidad.

2.1 Hacer visible una realidad que está escondida – Producir conocimiento desde el Sur

El contexto carcelario en el cual se desarrolló la sistematización de experiencias, tiene gran influencia para entender el proceso que se desplegó y los alcances que tuvo. Reflexionar en torno a lo que significa proponer espacios de producción de conocimiento desde los actores, en este caso las y los trabajadores en un contexto carcelario, tensiona desde distintas aristas a la pregunta para qué producir conocimiento hoy, o desde otro punto de vista, contra quién o qué se está generando ese conocimiento nuevo.

La cárcel un espacio invisible, el Sur de nuestra sociedad.

La cárcel es un espacio precarizado e invisible, que parece situarse en los márgenes de aquella sociedad que se busca transformar, el Sur de nuestra sociedad actual, entendido el Sur como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el capitalismo (Sousa Santos, 2009). Los sujetos dentro de la cárcel viven las consecuencias del encierro y de la tortura. En este caso, hablamos de niños y jóvenes reclusos en un Centro esperando la conclusión del proceso investigativo en el que se encuentran.

Si bien es de amplio conocimiento la existencia de las cárceles en nuestra sociedad desde hace siglos, la idea de un lugar invisible para el exterior se sitúa en el desinterés de una sociedad que justifica estos espacios como centros de castigo. En ellos la experiencia y derechos de los jóvenes internos pasan a un segundo plano ante el cumplimiento de un proceso de castigo al haber cometido (o no) algún delito.

Hablo de invisibilidad en un doble sentido. En primer lugar la exclusión que viven los sujetos dentro de la cárcel, al ser una población estigmatizada que en su mayoría han tenido historias de vida vinculadas a la marginalidad. En segundo lugar, la tensión presente en la distinción entre Centro de Internación Provisoria y Cárcel, en donde se intenta ignorar desde los mismos actores presentes en el centro las prácticas carcelarias que se reproducen en su interior.

Este diagnóstico general, que emerge de los relatos de los trabajadores del ASR San Joaquín, se cruza con las consecuencias del encierro que viven y perciben los trabajadores de ese espacio.

Como actores del Centro, también sufren los efectos de la lógica carcelaria, en donde identifican la cárcel como un lugar que *aplaca los espacios de creación y de esperanzas* ante la imposición de una rutina y códigos propios de una institución total. Este lugar *paraliza la creación* y la posibilidad de *reflexionar* de los actores, incluso la *visualización de cambios o alternativas* frente a la realidad carcelaria,

“si es difícil cambiar las injusticias en general, una cárcel imposible, todo está hecho para que no se pueda mover” [Mujer, Educadora Social]

Esta lectura en torno a los Centros carcelarios, hace una interpelación a quienes están produciendo conocimiento en función de este contexto y las valoraciones y visiones que de ahí emergen. Pensar a la cárcel como el Sur, implica identificar la existencia de un sistema político y social que continúa reproduciendo la segregación y la invisibilidad de esos espacios, el cual a su vez excluye de la dinámica social a las personas, grupos y sectores presentes en estos Centros, marginando a su vez sus experiencias, saberes y las reflexiones que generan. Ese sistema contiene una racionalidad que nombraremos como *Razón Indolente* la cual produce *ausencias*, ya que no observa ni percibe las prácticas y conocimientos de estos grupos, las cuales son invisibles desde los conceptos y teorías de la producción científica. Si bien el autor identifica cinco formas o monoculturas que producen estas ausencias (Sousa Santos, 2009) son dos las que guardan mayor relación con la experiencia que se estudia.

La primera monocultura es el amor o cultura del saber y del rigor. Es la idea de que sólo es válido el conocimiento científico y que todos los demás conocimientos no son válidos, no existen. Este no es un verdadero conocimiento, y por eso aquí se produce una ausencia. En esta manera de producir ausencia —decir que alguien o un grupo es ignorante—, la primera manera de producir ausencias es el ignorante. La segunda monocultura es la de las clasificaciones sociales; se clasifica a los grupos sociales de acuerdo a razones lógicas que se llaman naturales. De ellas resulta la oligarquía, es decir que la oligarquía es la causa de la inferioridad de algunos grupos. Así se creó la inferioridad de las mujeres, la inferioridad de los indígenas, de los campesinos. Es decir que la segunda manera de crear ausencias es llamar inferior a algo, creer que algo es inferior. (Sousa Santos, 2009, pág.142)

Se menciona esta exclusión sistemática de aquellos saberes y conocimientos de grupos marginados ya que si bien en la actualidad se generan investigaciones y políticas públicas con el foco en los centros carcelarios y los jóvenes infractores de ley, la posibilidad de generar conocimiento a partir de las experiencias y saberes de aquellos actores no está contemplada, ya que existe una valoración negativa y en desmedro de sus capacidades en múltiples dimensiones, tanto sus posibilidades de decisión, agencia, creación, lo que constituye una discriminación cruzada por su condición judicial, su edad, su nivel socioeconómico.

En la actualidad, los problemas que aquejan a nuestra sociedad, hacemos énfasis en las cárceles para jóvenes, tienen implicancias epistemológicas sujetas a una racionalidad hoy hegemónica. En ese contexto, las estrategias de producción de conocimiento que se enmarcan en posicionamientos epistemológicos de tipo dialéctico, crítico, las metodologías participativas, entre otras, buscan la justicia cognitiva global, frente a procesos de opresión, explotación, y creación de nuevas formas de exclusión a grupos y conocimientos.

La marginalidad de estos Centros y sus actores, para las prioridades de quienes están investigando y generando conocimiento hoy, es una observación permanente en los relatos de los trabajadores del ASR. Surge la pregunta sobre quienes están elaborando conocimiento sobre la cárcel y los jóvenes que viven en ella, pero con aún más fuerza se hacen la pregunta para qué se investiga sobre ellos, cual es el objetivo que persiguen las instituciones y grupos que estudian estas realidades. De esas preguntas emerge la necesidad de producir conocimiento en estos contextos debido a lo invisibles que son algunas problemáticas para el exterior del mundo carcelario.

¿Cómo resistir?

Frente a la razón indolente, surge la propuesta de las Epistemologías del Sur, en donde

“se ofrecen instrumentos analíticos que permiten, no sólo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y colonialismo globales” (Sousa Santos, 2009, pág.12)

como una posibilidad de resistir y abrir espacios de justicia cognitiva. Esta propuesta, denominada ecología de saberes, emerge con el interés de identificar y enfrentar un conocimiento científico que no es equitativamente distribuido, el cual produce intervenciones en el mundo real que favorece a ciertos grupos sociales que tienen mayor acceso a esas esferas de producción. En ese sentido, se lee a la sistematización de experiencias como una estrategia enmarcada dentro de la ecología de saberes, teniendo la potencialidad de develar las ausencias propias de una institución total. A su vez, como abordaré en un siguiente apartado, es una práctica que intensifica la voluntad de transformación social (Sousa Santos, 2009).

Son dos las dimensiones de la experiencia de sistematización que quisiera relevar para ejemplificar formas de resistencia:

Pasar de estudiar al sujeto desviado a mirar las prácticas

A partir de los discursos de las y los trabajadores que participaron en la sistematización, se afirma que la producción académica y científica que se ha realizado sobre los jóvenes infractores de ley o sobre las cárceles de jóvenes, se distancia respecto a las preguntas y reflexiones que ellas y ellos plantean.

“Los que producen el conocimiento que es utilizado después en los programas, o en las políticas públicas que rigen las cárceles de jóvenes, son círculos intelectuales que no miran desde dentro de la cárcel, ellos hablan desde el prejuicio o desde un diagnóstico que hay fuera sobre los jóvenes y sobre la pedagogía que hacemos acá, pero no hay una implicación con nosotros” [Hombre, Educador Diferencial]

Las investigaciones que se realizan y la teoría que la sustentan, reproduce y legitima una forma de entender a los jóvenes como el actor problema, y son esas conclusiones las que influyen en el campo de elaboración de las políticas públicas. La necesidad de ir cambiando la forma de relacionarnos entre el mundo adulto y los jóvenes, implica necesariamente disputar y cuestionar las

epistemes que han sostenido este adultocentrismo² y disponernos a producir otras epistemes, otros conocimientos que promuevan relaciones distintas. En ese contexto, las estrategias de producción de conocimiento que se enmarcan en posicionamientos epistemológicos de tipo dialéctico, crítico, las metodologías participativas, entre otras, buscan la justicia cognitiva global, frente a procesos de opresión, explotación, y creación de nuevas formas de exclusión a grupos y conocimientos.

En ese sentido, el proceso de sistematización se propuso otra forma de entender el *asunto de interés* dentro de la cárcel, otra manera de construir el objeto de estudio. Se realizó un giro a la manera en que se abordaba la problemática de la reinserción de los jóvenes, pasando de mirar al sujeto desviado (los jóvenes) hacia otro objeto de conocimiento que le diera mayor relevancia a la pregunta en torno a las prácticas que se desarrollan en el Centro y que no necesariamente están ancladas a los jóvenes. En palabras de un trabajador, la tensión central de la sistematización tuvo que ver con

“la decisión entre producir conocimiento en torno al sujeto desviado, en torno a quien se controla, de transformarlo, reeducarlo, resocializarlo [o generar] un quiebre más allá del sujeto anómalo, sino cómo se generan estrategias” [Hombre, Educador Diferencial]

Este giro que se visualiza a partir de la sistematización responde a una forma que tienen los trabajadores de entender a los jóvenes y la crítica que han desarrollado en torno cómo se han abordado desde su estudio las dinámicas carcelarias, las cuales tienen como consecuencia la elaboración de políticas públicas que sitúan al joven como el problema, atomizando y responsabilizándolo de la posibilidad de cambiar su situación.

² Me refiero con adultocentrismo a aquella matriz que da cuenta de una construcción sociocultural que sitúa a los jóvenes, sus producciones y reproducciones, como carentes, peligrosos e invisibiliza su agencia en el presente (Duarte, 2001).

Mirémonos lo que hacemos, no miremos más al sujeto, a los jóvenes como el problema, mirémonos a nosotros como práctica lo que hacemos para entender cómo se implica eso, ese es un cambio epistémico gigante. [Mujer, Educadora Social]

El cambio que los trabajadores enuncian, *sacar el foco de los jóvenes como los sujetos desviados*, implica asignar una responsabilidad a las prácticas que se generan dentro de la cárcel como condicionantes y estructurantes de posibles cambios a nivel educativo o en la lógica de reinserción. Al poner en el foco las prácticas que realizan como equipo se asignan una mayor agencia en torno a las dinámicas del Centro y en cómo pueden afectar el desarrollo de los jóvenes.

cómo vas a seguir viendo a los jóvenes como sujetos de estudio, estudiémonos como práctica, y eso es lo que aporta la sistematización, que nos deja mirarnos a quienes actúan dentro de estos espacios, no solo quienes trabajan y actúan sino que qué hace el mundo afuera, con lo que está pasando dentro, qué hace el mundo de afuera con esto que ya está instalado, ya existe [Mujer, Educadora Social].

Por último, además de integrar en el foco de la reflexión las prácticas de los actores que se desenvuelven en el Centro, se visualiza también una idea permanente dentro del equipo ASR que tiene que ver con la necesidad de visibilizar la realidad que se vivía en la cárcel a partir del conocimiento que se podía generar desde los actores insertos en ella.

La pregunta por cómo observamos es necesario porque nadie está pensando la cárcel. [Mujer, Educadora Social]

Por una parte, vuelve a aparecer la imagen de que nadie en el exterior está pensando en esta realidad, por lo que se asume la responsabilidad de desarrollar procesos reflexivos quienes observan cotidianamente en ese contexto, reflexiones que vayan en la línea de la denuncia de las injusticias que se viven pero también que puedan elaborar nuevas reflexiones útiles para la transformación de su espacio.

Reflexionar es resistir

Existe una idea compartida de la influencia que ejerce la cárcel en quienes se desenvuelven en ella, identificando como consecuencias negativas la dificultad de tener espacios de reflexión a nivel colectivo en ese espacio. Los trabajadores afirman que

“todos sentimos que la rutina, la inmovilidad, la inercia es parte de la lógica de cómo opera la prisión... una lógica del castigo constante”[Hombre, Educador Diferencial].

y en respuesta a esta realidad se genera una naturalización de las situaciones, no se conversan en profundidad algunos temas sentidos por el colectivo y se tiende a responder de manera mecánica a la rutina. Para resistir al encierro y a las dinámicas que se generan con ello, existe una suerte de ensimismamiento de cada sujeto, lo cual no promueve su diálogo. Además de los efectos nocivos para los jóvenes, los trabajadores plantean que ellos también deben

“resistir a esos espacios tan punitivos, tan castigadores, un espacio así es terrible para todos” [Mujer, Psicopedagoga]

lo cual se tensiona en mayor medida al no tener espacio para canalizar y compartir esos malestares.

Frente a esto surge la pregunta en torno a qué saber produce, o mejor dicho, qué saber permite producir la cárcel a los actores inmersos en ella, ya que se percibe a la prisión como un espacio que *se anticipa a los cambios y los niega*, busca la estabilidad, lo estático, la *reproducción constante de su rutina sin cuestionamientos*. Frente a esto, los trabajadores le otorgan importancia a la posibilidad de generar instancias de diálogo en donde

“reflexionar, conversar, es una resistencia a todo eso que produce la cárcel a todos los sujetos que habitan en ella” [Hombre, Educador Diferencial].

En ese sentido, la noción de resistencia surge reiteradas veces para referirse a la manera en que pueden generar otras dinámicas que permita cuestionar la lógica carcelaria desde sus mismas prácticas y hacerlas más llevaderas desde la elaboración de nuevos pensamientos,

“Resistimos a ese control que tiene la prisión, generar otros propósitos, otras racionalidades” ... “Posicionarnos mejor y disputar el saber carcelario” [Hombre, Educador Diferencial].

Se valora este proceso de sistematización como una excusa que facilita esas instancias de reflexión, como una posibilidad de resistencia a la *mutilación del pensamiento* que provoca la cárcel. Esto les permite situarse en el espacio y repensar su quehacer, cuestionando también los efectos que tiene en ellos y ellas y sus relaciones este contexto institucional.

2.2 Síntesis capítulo

En la experiencia estudiada cobra relevancia el contexto carcelario en el que se desarrolla la sistematización, particularmente en lo que implica producir conocimiento en ese espacio. Los distintos actores presentes en el CIP destacan las condiciones adversas para abrir espacios de diálogo y reflexión entre ellos, en donde la sistematización permite instalar la necesidad de disponer de espacios para analizar de manera crítica sus prácticas.

La resistencia a la mutilación del pensamiento que produce la cárcel se realiza desde la reflexión, la cual produce nuevos conocimientos elaborados desde instancias de diálogo entre sujetos y auto observación de los mismos, generando un conocimiento colectivo sobre la suma de las prácticas de los jóvenes, los profesionales y las estrategias que se despliegan dentro de la institución, es decir, desde la experiencia misma de los sujetos inmersos en ella.

El conocimiento producido es lo que permite romper los límites de la cárcel, lo cual tiene dos efectos que se destacan a partir de la experiencia estudiada. Ese nuevo conocimiento permite visibilizar la realidad que ocurre dentro de las cárceles de jóvenes desde la voz de quienes son protagonistas en esos espacios, visibilizando otras prácticas y estrategias positivas en un espacio que es altamente estigmatizado e invisibilizado para la sociedad.

Además, busca disputar el conocimiento que se produce desde la academia y otros organismos gubernamentales, aquél que no tiene vinculación ni diálogo con los actores inmersos en el mundo carcelario pero que influyen en la elaboración de programas sociales y política pública, en donde se reproducen los estigmas respecto a los jóvenes infractores de ley, dejando de entenderlos como sujetos desviados sino que visibilizando la relevancia de pensar nuevas prácticas y estrategias que involucran a todos los actores que intervienen en los Centros de internación provisoria.

Capítulo 3: La participación de los actores en la Sistematización de Experiencias.

En este capítulo planteo la reflexión y análisis en torno al componente participativo dentro de la estrategia de Sistematización de Experiencias. Me interesa en primer lugar, abrir la discusión a partir del concepto de participación y sus distintos entendimientos, presentando algunos elementos centrales para reflexionar en torno al concepto. En un segundo momento, profundizo en torno al lugar de la participación dentro de la Sistematización de experiencias, abordando la pregunta sobre quienes son los actores que sistematizan. Por último presento algunas reflexiones que emergen desde la metodología y técnicas utilizadas en la experiencia de sistematización, deteniéndome en aquellas condiciones que facilitan la participación de los actores.

3.1 Sobre el concepto de participación

Para comenzar, me interesa problematizar en torno al concepto de participación de manera amplia, más allá de su utilización dentro de las estrategias de producción de conocimiento. Se recurre a este término desde diversas corrientes dentro del arco político, lo cual oculta una gran ambigüedad conceptual (Palma, 1998). Durante las últimas décadas, se ha utilizado el término de participación incorporándolo en gobiernos nacionales y lineamientos de entidades mundiales, desde políticas neoliberales a reivindicaciones de movimientos sociales, cooptando su significado y adecuándolo a los objetivos que persiguen los distintos esfuerzos, muchas veces estampando una lógica asistencial y despojándolo de su sentido transformador. Por otra parte, el concepto de participación ha sido abordado ampliamente en las ciencias sociales, teniendo distintas configuraciones según disciplinas. A continuación me interesa enunciar tres formas de entender el concepto de participación, para luego describir aquellos elementos que se recogen desde las metodologías participativas sobre él.

- a. Como primera corriente se encuentra el pensamiento Neoliberal, en donde se entiende a la participación como “la capacidad individual para incorporarse en las oportunidades del mercado; en el centro está la “libertad de elegir” (Buchanan) y al Estado se le pide que no obstaculice este ejercicio fundamental del individuo” (Palma, 1998, pág.16).
- b. Una segunda forma de entender la participación la encuentro desde las políticas públicas o el Estado en donde la participación es un elemento necesario a

incorporar en las nuevas políticas sociales justificando desde lo técnico la incorporación del componente participación para asegurar el correcto desarrollo e implementación de los programas. Como consecuencia, “esta concepción de participación, porque es funcional es a la vez subordinada, ya que la participación existe sólo en la medida en que aporta a iniciativas que son decididas, diseñadas y controladas por el aparato técnico burocrático, que es externo a quienes se invita a participar” (Palma, 1998, pág.16).

- c. Por último, una tercera vertiente se encuentra en corrientes más críticas influenciadas por la Educación Popular, las cuales entienden la participación como una práctica, asumiendo que “la práctica es una acción responsable, que busca modelar la realidad según intención [...] y se caracteriza porque al mismo tiempo y en el único acto, constituye en sujeto a quien impulsa esa acción” (Palma, 1998, pág.16).

Esta última forma de entender la participación pone en el centro el desarrollo de las personas que participan, entendiendo que el acto de participar va dejando huella y transformando la realidad en la que están inmersos los sujetos. Desde este punto de vista, la participación se entiende parte de los

“esfuerzos emancipatorios o liberadores y no como expresiones del ‘expertese’, es decir, como logros para corregir procesos desequilibrados y/o injustos de cambio social” (Fals Borda, 1998, pág.202).

Hoy la reflexión en torno a la participación se hace necesaria frente a una sociedad individualista cruzada por dolores colectivos, entre ellos algunas formas de relación problemáticas en nuestra sociedad, las cuales implican desafíos y objetivos específicos a desarrollar, para el pleno despliegue de la participación de los sujetos que la componen. Según Tomás Alberich (2008) vivimos en una sociedad individualista pero caracterizada por la dependencia, por la delegación y el corporativismo, lo cual provoca la falta de participación, sumado a una compartimentación del análisis de la realidad y de sus soluciones.

En primer lugar, me refiero al problema de la **dependencia** aludiendo específicamente a la

necesidad que tienen nuestras sociedades de los *expertos* o *grandes especialistas* en temas diversos, aquellos que aportan con cifras y referencias a estudios cuando se necesita abordar algún problema social. El nivel de dependencia que se tiene en la actualidad de los juicios de estos expertos provoca que se margine a los sujetos inmersos en el problema, ignorando así la experiencia directa tanto personal como grupal de aquellos que viven las situaciones que se busca abordar. Alberich (2008) se refiere a esta situación con el ejemplo de la violencia en las escuelas, si se quiere conocer más de este fenómeno, se irá a buscar a los expertos para que estos nos digan si ocurre o no, el por qué sucede y su vinculación con otros problemas sociales, siendo aún de mayor utilidad si estos mencionan cifras, datos, porcentajes para respaldar sus afirmaciones. En ningún caso se preguntará a los jóvenes o profesores involucrados en el problema como principales afectados más allá de su vinculación directa con la causa que se busca relevar. Frente a esto,

“se nos olvida que para “curar” hay que tener en cuenta no sólo los diagnósticos que hacen los médicos y expertos sobre los síntomas sino también lo que el propio “paciente” (los ciudadanos) están dispuestos a cambiar y dispuestos a hacer para conseguir ese cambio.” (Alberich, 2008, pág.133)

En segundo lugar, me refiero a la **delegación permanente** cuando las personas asumen una responsabilidad mínima y delegan en otros la solución de los problemas. Esa responsabilidad mínima o limitada se refleja por ejemplo a la hora de votar o elegir representantes-autoridades políticas, a partir de esa acción que se asume como una responsabilidad cívica, un acto de participación, se delega en otros, específicamente en el grupo de “los políticos” la participación y solución de los distintos problemas que aquejan a las personas en los distintos planos de la vida. Este segundo problema implica que las personas no se involucren en la problematización ni solución de aquellas cosas que las afectan, sino que responsabilicen a otro que tiene el poder y deber de hacerse cargo de aquello.

En tercer lugar, identifico la dificultad del **corporativismo y del localismo**, la cual se refiere a la compartimentación permanente que se observa en distintos planos de nuestra vida, lo cual implica que se le otorgue importancia a lo cercano, lo que afecta directamente ignorando aquello que está lejano, fuera. Se observa esta situación en organizaciones, instituciones, profesiones

que se hiper-especializan con lógica y lenguajes propios, generando distinciones exageradas entre sí y con otros, observando en la actualidad la existencia paralela de distintas “sociedades” (como la eclesiástica, militar, comunidad científica, entre otras).

Estas tres dificultades que menciono, explican en parte el problema de la no participación tan transversal en la sociedad que vivimos, ante lo cual Alberich (2008) identifica una serie de objetivos:

“Frente a la dependencia permanente hay que desarrollar la autonomía de las personas, el autoaprendizaje, el proceso de desarrollo del ser, de la persona, si es que queremos individuos libres, superando la separación permanente entre la teoría -enseñada por el sistema educativo- y la práctica. Frente a la delegación permanente hay que desarrollar experiencias de participación ciudadana, corresponsabilidad, solidaridad y democracia directa. No podemos ni debemos delegar todo. Y frente al corporativismo está la acción integral, multidisciplinar, tanto a nivel local como global. [...] De lo que se trata es de profundizar y ampliar la democracia actual, mediante procesos participativos” (Alberich, 2008, pág.134).

Frente a esos objetivos se abre la pregunta en torno al aporte desde las ciencias sociales, con sus distintas teorías y metodologías de investigación, para enfrentar las enfermedades sociales antes mencionadas. En esta experiencia estudiada, algunos de los propósitos en esa línea tienen que ver con ir generando una profundización democrática la cual asuma un desarrollo de la autonomía y autoaprendizaje de las y los trabajadores, promoviendo procesos participativos que superen una visión neoliberal del término, sacando la responsabilidad únicamente de la agencia individual, y también dejando atrás la visión instrumental de la participación en pos de la transformación de sus contextos. En ese sentido, sitúo a las metodologías participativas y la sistematización de experiencia parte del esfuerzo de profundizar la democracia y con ello democratizar el conocimiento.

A continuación presento tres dimensiones que a mí parecer, juegan un rol central al momento de entender la participación y promoverla dentro de procesos de producción de conocimiento, en este caso, una sistematización de experiencias. Los elementos que presento tienen sus origen en

diversos autores y corrientes dentro de las ciencias sociales, específicamente en las metodologías participativas, Investigación acción participativa y educación popular. Una primera dimensión, dice relación con la articulación entre el sujeto y objeto de conocimiento, entre quien observa y es observado. Una segunda dimensión dice relación con la relevancia de la experiencia de los sujetos como punto de partida de estos procesos. Por último, una tercera dimensión establece la importancia de la relación de facilitación que se da en estos procesos entre los distintos actores, relevando el concepto de diálogo de saberes.

a. Articulación del sujeto y objeto de conocimiento

Un elemento constitutivo de estrategias de producción de conocimiento participativas tiene que ver con la relación del sujeto y objeto de conocimiento, entes separados en la ciencia clásica y que contiene la tensión epistemológica fundamental que permite o no pensar procesos participativos. Cuando menciono re articular la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, me refiero al acto de devolver la posibilidad de mirar, reflexionar y producir conocimiento a aquellos que estuvieron y siguen estando en la mirada de otro, generando el “rompimiento de una relación de dependencia, sumisión u opresión entre sujeto y objeto” (Fals Borda, 2012, pág.339). Al reapropiarse de esta capacidad, quienes eran objetos de observación pasan a ser partícipes del proceso de producción de conocimiento como sujetos observadores, otorgándoseles importancia al ser partícipes de las realidades que se busca problematizar.

Entender de esta manera la relación entre sujetos aporta hacia la democratización del saber que se produce, ya que los sujetos (antes objetos de conocimiento) se reapropian de las reflexiones y aportan desde sus vivencias a los productos que surgirán del proceso. Por otra parte, este entendimiento es central para promover participación ya que genera relaciones solidarias y de cooperación entre los distintos actores que están involucrados en un proceso de investigación, sistematización u otro. Quienes no se reconocen como iguales dentro de un proceso de producción de conocimiento es difícil aporten en la redistribución del poder y control de un proceso participativo.

Vuelvo a la pregunta en torno a ¿para qué o para quién se está produciendo conocimiento? No integrar a quienes son los directos beneficiarios de esos saberes que se generan implica una

visión parcial y no compleja de lo que se vive y quiere estudiar.

b. Experiencia como punto de partida (reconocimiento de saberes)

Un segundo elemento fundamental dentro de procesos participativos tiene que ver con el reconocimiento a las experiencias que tienen los sujetos y la relevancia que se le otorga dentro de estos esfuerzos. Desde la educación popular, la experiencia es entendida como una

“vivencia reflexionada que activa, se constituye en un detonador de procesos de constitución de sujetos. Quien investiga su vida y quien la observa para actuar en ella, necesitará conectar dichos procesos con sus vivencias, y requerirá de un anclaje que le dé fundación a ese proceso. La experiencia tiene un lugar que está en el origen de la mirada crítica y de la acción transformadora” (Canales & Duarte, 2012, pág. 283).

De ahí la importancia como punto de partida de la sistematización. En ese sentido, ignorar o desvalorizar la experiencia de los sujetos es un esfuerzo contrario a promover procesos participativos, lógica propia de la ciencia social conservadora, la cual ha puesto a la experiencia de los individuos como objeto de estudio, silenciándolos desde una posición de mayor autoridad, la cual te la da la experticia académica y científica, constituyéndose en figuras de mayor poder y validez.

La participación de las comunidades, organizaciones, equipos de trabajo en la generación de nuevos conocimientos implica reconocer los saberes, experiencias y habilidades que poseen y que pueden ser un aporte para los procesos, partiendo de la base de la importancia de incorporar las visiones de quienes viven alguna situación que se quiere estudiar/intervenir además de hacerlos partícipes de las decisiones metodológicas que permitan abordar de mejor manera el objetivo que se persigue.

c. Relaciones – vínculos de facilitación - Diálogo de saberes

Retomando el punto anterior, si existe un reconocimiento y valoración a los saberes y experiencias de los sujetos que participarán, implica el desafío de repensar las relaciones que se generan entre aquellos miembros de comunidades y quienes están en la posición de científicos

sociales, buscando romper con la lógica clientelar de parte de las comunidades hacia la figura de los expertos y por otra parte, evitar toda instrumentalización y reproducción de relaciones autoritarias y opresivas.

En la educación popular está presente la idea de la facilitación como relación social, la cual permite vincularse en los procesos rompiendo lógicas autoritarias y directivas, en donde se busca “producir un lugar, unos roles y un estatus que adelanten reciprocidad, democratización y equidad en el trato” (Canales & Duarte, 2012, pág. 287).

Tomando los aportes de Paulo Freire acerca de las potencialidades del diálogo como interacción entre sujetos, Fals Borda planteó la propuesta metodológica de “diálogo de saberes” en donde asume el desafío que tienen los procesos de producción de conocimientos participativos, en su caso la investigación participativa, de integrar y hacer converger los saberes académicos y populares, sin anularse entre ellos. En ese sentido,

“la propuesta de diálogo de saberes, más que complementariedad entre disciplinas, implica una confluencia de lógicas, concepciones, estrategias y procedimientos para comprender y superar problemas concretos” (Torres, 2015, pág.17).

A partir de lo anterior, el desafío desde procesos participativos está en generar nuevas dinámicas y formas de construir conocimiento que integren distintos niveles educacionales, formas de entender y ver el mundo, y por sobre todo, que de un espacio a la emocionalidad aspecto fundamental a la hora de leer la realidad que se vive.

Estos tres elementos, la relación sujeto – sujeto en procesos de producción de conocimiento, la valorización de la experiencia como punto de partida y la propuesta de diálogo de saberes como integradora de los distintos saberes de quienes participan en la generación de conocimientos colectivos, constituyen pistas de una manera de entender la participación que supera una lógica individual y subordinada, la cual está presente en los intentos desde las metodologías participativas de producir conocimiento y que utilizaré como marco de referencia para analizar el componente participativo dentro del caso de sistematización.

3.2 Sistematización de experiencias como estrategia participativa ¿Quién sistematiza?

Teniendo como referencia los elementos que expuse anteriormente sobre cómo entiendo la participación en procesos de producción de conocimientos, me interesa ahondar en la relación de este concepto y sus implicancias con la Sistematización de Experiencias. Creo importante profundizar en el lugar que tiene la participación de los actores dentro de esta estrategia, tomando en consideración las diferencias con otras estrategias como puede ser la investigación, además de distintos entendimientos según las conceptualizaciones de sistematización.

Como ya he mencionado, la propuesta de sistematización que se informa en esta investigación tiene como punto de partida una experiencia concreta, vivida por sujetos que mantienen relaciones e interpretan aquella experiencia desde su vivencia particular. En ese sentido, según plantea Alfredo Ghiso, a la sistematización le antecede un hacer, se sistematiza desde el proceso mismo y no sobre él, a diferencia de otras estrategias en donde esto no es requisito, por lo que para recuperar aquella experiencia, re-contextualizarla y analizarla, un punto fundamental es conocer la interpretación que realizan los sujetos que fueron protagonistas de ella. Esta forma de entender la sistematización asume que

“sólo pueden sistematizar una experiencia quienes han formado parte de ella, y que no es posible que una persona totalmente ajena al proceso pretenda sistematizarla en nombre de quienes fueron sus principales protagonistas” (Oscar Jara, 2015, pág.158).

Lo anterior implica entender que no es posible pensar esfuerzos de sistematización en donde no participen quienes fueron parte de la experiencia, alejándose de la idea de una persona externa sistematizando que asegure una mirada objetiva por la distancia que tiene con el objeto de la sistematización. En ese sentido, si bien es un aporte y no es descartable contar con personas externas que apoyen el proceso, nunca puede significar un reemplazo de sus principales protagonistas, ya que uno de los objetivos de la sistematización es “convertir a quienes fueron protagonistas de la experiencia, en protagonistas de la sistematización” (Oscar Jara, 2015, pág.159), lográndose esta pretensión como consecuencia de que el actor enfrenta

“la condición de subalternidad en que había estado colocado para convertirse en

constructor del saber de ese proceso que se sistematiza. En ese sentido renuncia a ser un simple instrumentalizador técnico o simplemente portador de un proyecto que realizan otros y él mecánicamente desarrolla”(Mejía, 2008, pág.157).

Desde otra perspectiva, vinculada a procesos de sistematización de estrategias de intervención, se caracteriza a quienes sistematizan como

“profesionales de la acción, que cotidianamente se encuentran ante situaciones inciertas y confusas, que deben ser capaces de enfrentar para llevar adelante sus objetivos transformadores. Para ello desarrollan constantemente procesos de reflexión-en-la-acción, que les permiten comprender las situaciones, orientarse en ellas y actuar adecuadamente” (Barnechea y Morgan, 2010, pág.102).

En ese sentido, quienes sistematizan lo hacen también motivados por la necesidad de innovar y mejorar sus prácticas, planteándose nuevas preguntas y desafíos a partir de las situaciones que enfrentan. Esta estrategia permite a aquellos que desarrollan las prácticas ir más allá del sentido común, en la medida que les permite

“hacer una elaboración propia evitando la separación objeto-sujeto y a través del camino de subjetivación-objetivación convierte a éstos actores en productores de saber” (Mejía, 2008, pág.136).

Lo anterior releva la necesidad de incorporar al proceso de sistematización a sus protagonistas, para que por medio de su participación e involucramiento, sean las reflexiones que puedan impulsar a partir de estas instancias las que disputen la manera en que se produce, se aprende y se distribuye el conocimiento. En ese sentido, Ghiso plantea que la sistematización

“requiere de sujetos autónomos capaces de plantearse problemas, de aplicar sus saberes sin aferrarse a los conocimientos tradicionales, institucionales o previamente regulados [...] un sujeto emancipado [...] un sujeto capaz de construir un saber crítico, preparado para distanciarse de conceptos y planteamientos ciertos y supuestamente acabados” (Ghiso, 2006, pág.42).

Con la sistematización

“se nos revela lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros. Esta característica significa que los sujetos, especialmente las personas de los sectores y organizaciones populares que participan en procesos educativos y organizativos, deban valorizar con la sistematización, todo el caudal de saberes y conocimientos que ya tienen, de tal manera que se contribuya a romper el esquema tradicional según el cual los sujetos populares “no saben” y deban esperar el saber que es propiedad de las personas profesionales, intelectuales y técnicas o “especialistas” y “estudiadas” en determinadas materias (Jara, 2015, pág. 96).

Desde esta problematización, a continuación presento una caracterización de los distintos actores de la experiencia de sistematización estudiada, en donde me interesa identificar los diferentes roles y funciones que se asumieron para en el siguiente apartado analizar en detalle el papel que juega la metodología y técnicas para facilitar la relación entre ellos.

Un primer actor es el equipo de Apoyo para la Reinserción Socioeducativa (ASR), el cual está conformado por 11 profesionales que se involucraron de manera diversa durante la sistematización, en donde se puede hacer una diferencia entre quienes participaron en el equipo motor con un alto nivel de compromiso y por otra parte el equipo extendido, en donde distingo un grupo resistente y otro grupo con desinterés al proceso de sistematización. Los profesionales resistentes manifestaban rechazo frente a los tiempos y energía que implicaba participar de los talleres y reuniones para la sistematización, mientras que el grupo que no tenía interés insistieron en la día de la poca utilidad que podía tener realizar una nueva sistematización entendiendo que no había tenido incidencia antes en el trabajo que realizan dentro de la Cárcel. Esta distinción entre los integrantes del equipo ASR es reflejo de las tensiones en cuanto a los objetivos estratégicos que perseguían dentro del Centro de Internación Provisoria, y por consiguiente, de la sistematización. A su vez, se presentaban tensiones en cuanto a los ritmos de las reflexiones, siendo el equipo motor quien promovía los debates y diseñaba los talleres, no siempre encontrando interés que sobrepasara a la mera asistencia a los talleres por parte del resto del equipo.

Un segundo actor lo constituimos los miembros del núcleo de investigación y acción en juventudes de la Universidad de Chile. Nuestro vínculo surge desde la invitación de los mismos profesionales del ASR para apoyarlos en su proceso de sistematización. Durante el proceso, asumimos un rol de dinamizadores en las discusiones y diálogos que se generaban, aportando desde nuestras disciplinas en la elaboración de metodologías y técnicas que permitieran darle continuidad a la sistematización, promoviendo la participación de todos los miembros del equipo.

Un tercer actor lo constituyen aquellos integrantes del Centro de Internación Provisoria que fueron consultados en el proceso de producción de información sobre sus experiencias desde distintos programas de intervención en relación a la estrategia desplegada por las y los trabajadores del Equipo ASR. Desde la sistematización se definió incluirlos como una posibilidad de generar puentes, como una estrategia de acercamiento más allá de las reflexiones que aportaron o las visiones externas que tenían de la estrategia. En sí misma la sistematización se leyó como un dispositivo que tensiona y visibiliza a un equipo dentro de un espacio de nulo encuentro entre los actores.

Por último están los representantes de las instituciones como SENAME y Fundación Tierra de Esperanza, quienes representan el marco institucional desde donde se despliega el quehacer del equipo ASR y a su vez constituyeron los principales obstáculos para generar productos e instancias que permitieran un mayor impacto de los resultados de la sistematización.

Para finalizar, al reconocer los distintos actores que participan en la sistematización, cobra sentido la afirmación de Villasante cuando menciona la necesidad de asumir una “asimetría táctica y simetría estratégica” (Villasante, 1995, pág.415), lo cual tiene que ver con la necesidad de reconocer las diferencias existentes entre quienes participan en la sistematización, para sintonizar en un objetivo común sobre para qué de producir conocimiento nuevo.

En la experiencia desarrollada en el CIP San Joaquín buscamos valorar el conocimiento particular de cada una de las personas diversas que participamos en el proceso, entendiendo las diferentes posiciones en las que estábamos pero encontrándonos en objetivos comunes en torno a generar conocimientos que fueran un aporte para el trabajo que realiza el equipo de reinserción

con los jóvenes dentro de la cárcel.

3.3 Más allá de las técnicas, una lógica participativa

A continuación reflexiono en torno a las decisiones metodológicas y técnicas utilizadas dentro de la sistematización y su componente participativo, situación en donde se encuentran dos momentos (Palma, 1998), por una parte, la capacidad de participar, entendiéndola como aquellas actitudes y habilidades que poseen las personas y por otra, la oportunidad de participar, que puede ser otorgado por un espacio o institución que asegure el adecuado ejercicio de la capacidad de participación.

Enuncio en primer lugar, aquellas decisiones metodológicas y momentos relevantes dentro del plan de sistematización, dialogando con el desafío de compartir el control y poder sobre el diseño del proceso. En segundo lugar, reflexiono en torno al uso de técnicas participativas y su relevancia en la consecución de la participación de la colectividad en procesos de producción y análisis de información.

a. Compartir el control del proceso

Regulación de expectativas iniciales

En todo proceso participativo el momento inicial de compartir las expectativas y motivaciones de los participantes es fundamental. Poner en manifiesto cuales son los intereses individuales y grupales permite regular las expectativas del proceso según el ánimo del grupo y las condiciones del contexto. La experiencia de sistematización desarrollada con el equipo ASR tuvo como punto de partida la pregunta ¿Cuáles son tus expectativas del proceso de sistematización?, siendo fundamental esclarecer las intenciones de los participantes que están involucrados, a través de un ejercicio de auto-análisis en el que se indica el para qué de su participación en este proceso.

Como primer elemento, me parece importante incorporar la pregunta sobre desde quien o quienes surge la necesidad de hacer una sistematización. En la experiencia que analizo, una primera imposición surgía desde la institución SENAME al estar presentes en los lineamientos de todo equipo ASR la realización de una sistematización, y si bien los integrantes del equipo

manifestaron desde un comienzo el interés de realizar un proceso distinto a los anteriores (a partir de eso se comunican con el núcleo de investigación y acción en juventudes) la obligatoriedad del proceso y los alcances de sus resultados estaban mediados por la institucionalidad del SENAME y Fundación Tierra de Esperanza, por lo que es fundamental explicitar y poner en diálogo los objetivos de los participantes con los objetivos que persigue la institución desde un comienzo.

“Yo cuestionaba mucho el formato anterior de sistematización, que era engorroso y fatídico, habían dos lógicas, se asumía que se tenía que tener un externo recogiendo haciendo la sistematización y por otro lado SENAME entendía que éramos nosotros los que teníamos que hacer la sistematización pero sin claridad de para qué, con qué razón, qué realmente queríamos lograr nosotros con eso” [Mujer, Educadora Social].

Un segundo elemento a relevar, tiene que ver con la necesidad de no encapsular este momento de compartir expectativas a un paso inicial, sino que es fundamental entenderlo como un continuo a lo largo del proceso, buscando incorporar aquellas visiones y cambios en las expectativas del grupo que emergen a partir del proceso reflexivo que se inicia. Además, propiciar espacios para compartir las expectativas y modificación de ellas permite ahondar en aquellas visiones personales que en un comienzo sólo dan cuenta de lo socialmente deseable o en un habla grupal en donde no necesariamente emergen las diferencias. En ese sentido, el proceso de sistematización tiene que permitir incorporar las visiones de aquellos que tienen una visión divergente al grupo, ya que muchas veces se comenta desde lo deseable y durante la sistematización surgen realmente las tensiones que deben canalizarse desde el grupo.

A partir de lo anterior surge un tercer elemento, que tiene que ver con la necesidad de hacer emerger la expectativa colectiva del equipo que desarrolla la sistematización, más allá de la necesidad institucional y de las visiones personales. Este elemento, que puede resultar obvio, implica asignarle tiempo y relevancia a la elaboración de una expectativa colectiva, que ponga en diálogo las necesidades institucionales y también las expectativas individuales de participar en la sistematización. La experiencia estudiada demuestra que es en esta definición donde se cruzan las principales tensiones de las colectividades, en donde es un elemento que emerge en distintos

puntos de la sistematización en el caso de no estar resuelto.

Conformación del Equipo Motor

Otra decisión fundamental para promover la participación dentro de una sistematización de experiencias radica en la conformación de un equipo motor, el cual es

“a la vez fuente de información (nos ayudan a recabar datos acerca de su entorno y sobre las redes de relaciones existentes) y núcleo del proceso, participando activamente según su interés, disponibilidad, actitudes, capacidades y formación, en las diferentes etapas del proceso. Por su parte, las personas que den el apoyo técnico en el proceso dentro o fuera del Grupo Motor, según se vaya organizando, irán debatiendo las diversas etapas del trabajo, tanto en los contenidos y en los métodos” (CIMAS, 2010, pág.17).

La conformación de un equipo motor permite avanzar hacia el control colectivo del proceso de sistematización por parte de los participantes buscando que no sea algo ajeno o impuesto desde otros profesionales, sino que ellos se asuman como parte fundamental de la sistematización. Además, la distribución de responsabilidades entre los miembros del grupo motor implica un mayor compromiso y conocimiento sobre los ritmos del equipo en su totalidad, para saber reaccionar a eventualidades que vayan surgiendo, siendo agentes activos en concretar un proceso de sistematización exitoso.

Por último, un elemento que emerge a partir de esta investigación y no había sido considerado antes, radica en la potencialidad del equipo motor como espacio formativo para sus participantes, en donde se generan un intercambio de saberes y se potencian los aprendizajes en torno a la estrategia de sistematización, los miembros adquieren mayores conocimientos y capacidades para desarrollar sistematizaciones futuras de manera autónoma.

Retroalimentación permanente

Desde las Metodologías Participativas se ha planteado la necesidad de generar devoluciones creativas dentro de los procesos (CIMAS, 2010), para incorporar a las comunidades más allá del

equipo motor. Si se entiende la relevancia de la participación en el proceso de sistematización por parte de la comunidad, no tiene sentido plantear una “devolución” de la información o reflexiones ya que asume que algo se sacó de la comunidad para luego devolverlo con otros elementos. El desafío justamente es poner en diálogo y debate los diferentes tipos de conocimientos que se generan durante el proceso, siguiendo la idea de Fals Borda (2012) quien promovía el diálogo de los conocimientos populares y científicos que permitían generar un tercer conocimiento totalmente nuevo el cual pudiera incidir en la realidad.

En el caso de sistematización realizada, se trabajó con la lógica de la retroalimentación permanente, en donde se busca presentar avances de la sistematización de manera que se pueda profundizar junto a todo el equipo en los contenidos que van emergiendo e ir más allá de los lugares comunes presente en la conversación cotidiana entre los integrantes.

b. Búsqueda de la colectividad

Una característica relevante del equipo ASR tiene que ver con sus dinámicas de participación y toma de decisiones, en donde existían muchas dificultades en desarrollar discusiones que integrara las distintas visiones de sus integrantes, concentrando la posibilidad de tomar decisiones en la directora del equipo. Esa forma de relacionarse, no promovía la participación de sus integrantes ni el diálogo entre ellos, por lo que se leyó como un desafío, promover dinámicas distintas para romper con las lógicas poco democráticas que se veían en las reuniones y así, generar un diálogo que permitiera escuchar todas las voces del equipo, pudiendo compartir las diferencias y reflexionar a partir de ellas.

El estado inicial del grupo sumado a la tradicional relación asimétrica entre las comunidades y quienes se posicionan desde la figura de “expertos”, en este caso, la relación del equipo ASR con respecto a quienes éramos miembros del Núcleo de investigación y acción en juventudes, nos motivó a poner especial énfasis en las técnicas que eran utilizadas permanentemente en nuestros encuentros para ir avanzando en el proceso de sistematización. Entendíamos que no era posible realizarlo sin “posibilitar que la voz de los distintos protagonistas de las experiencias se exprese y se comunique” (Jara, 2015, pág.121).

En la experiencia estudiada, la facilitación tuvo el desafío de dinamizar los espacios de discusión

del equipo en donde existía una visión pesimista sobre las posibilidades de transformar aquellos marcos institucionales que ponían trabas a su quehacer. Quienes participaron en la sistematización analizaban de manera crítica la disposición del resto del equipo, en donde las principales dificultades tenían que ver con que

“En general las personas si encontraban un tope en el programa, las licitaciones lo técnico/legal, no se movían de eso, no vieron las estrategias, el cambio, el dinamismo, no soportaban esa dinámica de cambio que intentábamos hacer con la sistematización. La gente se encasilla demasiado en “esto me dijeron y tengo que hacer, aquí yo me quedo” y no se unieron a ese proceso de pensar lo que hacemos” [Mujer, Psicopedagoga].

Esto nos planteó la necesidad de utilizar técnicas y pensar espacios para colectivizar las reflexiones, a su vez que democratizábamos el diálogo. Se diseñaron instancias dentro del formato “taller” apostando a construir un nosotros, entendiéndolo como un “dispositivo integrador para hacer ver, hablar, recuperar, recrear y analizar, es decir, hacer visibles e invisibles elementos, relaciones y saberes” (Londoño & Atehortúa, 2011, pág. 34). La utilización de las distintas técnicas participativas dentro del formato taller fue permitiendo ir

“engranando iniciativas personales, grupales, propias y así se va generando los sentidos de la sistematización, exacerbando lo personal pero hay un intento de rebalsar lo individual, que es el cambio que estamos tratando impulsar” [Hombre, Educador Diferencial]

Desde las distintas dinámicas, técnicas y juegos que facilitábamos dentro del formato taller, según cada momento de la sistematización, buscábamos por una parte generar instancias educativas en donde se potenciaron aquellos saberes y capacidades de cada uno además de constituir un “medio para la generación y el análisis de la información, la construcción teórica, la socialización y la comunicación de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Londoño & Atehortúa, 2011, pág. 34) a la vez que promovía la apertura de las opiniones, visiones y reflexiones de los sujetos en pos de la generación de un nosotros.

Un nosotros que pudiera escuchar y considerar la opinión de cada individualidad pero también que avanzara en sentidos comunes, identificando esto como una producción colectiva, colaborativa. Los sentidos de la sistematización no podían ser búsquedas personales sino la articulación de distintas voluntades e interpretaciones de la experiencia que vivían como grupo. En ese sentido, las técnicas utilizadas eran el dispositivo que gatillaba y tensaba aquellas cosas no dichas o voces no escuchadas dentro de la dinámica grupal.

Uno de los principales cambios identificados a lo largo del proceso dentro de la dinámica del equipo ASR tiene que ver con un reconocimiento al otro

“ahora no subestimamos, se reconocen los saberes de las personas, todos tienen visiones, experiencias, formas de ver las cosas, hay que derribar cosas, desde los prejuicios. Es una barrera instalada, no valorar a los otros. Este proceso ha crecido porque no estamos subestimando a nadie” [Mujer, Educadora Social].

La relevancia del componente grupal dentro de estrategias como la sistematización tiene que ver con el

“favorecer un modelo democrático de producción de conocimiento que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el crecimiento de la autonomía grupal (Sirvent & Rigal, 2014, pág. 11).

Es en ese marco que el rol de la facilitación es un elemento fundamental para generar espacios de encuentro entre actores diversos, que permita desarrollar procesos de aprendizajes colectivos, en donde se promueva una lógica participativa, que supere las meras técnicas, ya que estas

“son perfectamente funcionales para impulsar con mayor dinamismo y eficiencia proyectos organizativos que responden a intenciones de políticas reformistas, mediatizadoras o desmovilizadoras”. (Jara, 1989, pág.63).

3.4 Síntesis del Capítulo:

Desde la sistematización de experiencias, y de manera más amplia, desde los fundamentos de las metodologías participativas, se entiende que la forma de acercarse a las experiencias como punto

de partida de los procesos de producción de conocimiento, debe ser a través de aquellos sujetos que están implicados en ellas, entendiendo que todos buscamos elaborar conocimientos sobre la realidad que vivimos.

En ese sentido, la sistematización de experiencias espera que quienes participan en la experiencia tomen posición en la reflexión y acción, distanciándose de nociones de la ciencia social clásica en donde se busca neutralizar las posiciones por medio de la distancia entre quien investiga y lo investigado.

Por otra parte, se afirma que en la búsqueda por conocer lo social, “la forma de reducir la incertidumbre y de ser más operativos pasa por la implicación de las partes en cada proceso” (Villasante & Montañés 2000, pág.15), lo cual nos permite situar la discusión en torno a la participación más allá de lo deseable que puede ser plantear la necesidad de participar en tanto derecho de las personas, sino como una oportunidad para repensar las soluciones que estamos elaborando para aquellos problemas y situaciones que surgen en el mundo actual.

La demanda por estrategias de producción de conocimiento dentro de las ciencias sociales que integren e impliquen a las comunidades que son afectadas o que están inmersas en lo que se busca estudiar es necesario en tanto permite complejizar el análisis a la vez que se promueve la agencia de esas mismas comunidades frente a la realidad que viven. En ese marco, promover sistematizaciones que efectivamente incluyan la participación de aquellas personas que son portadoras de la experiencia es un desafío.

En específico en la experiencia estudiada, la tensión es evidente cuando se promueven programas sociales que no se ajustan a la realidad cotidiana de quienes la implementan, siendo necesario abrir puentes entre los espacios de diseño de políticas y las instancias ejecutoras. Esos puentes, que pueden ser estrategias de producción de conocimiento como la sistematización u otras, tienen el riesgo de quedarse enunciadas dentro de los lineamientos técnicos o en exigencias a los equipos que ejecutan programas pero sin un real sentido del para qué.

Por otra parte, frente al peligro de impulsar procesos de sistematización “participativos” pero sin los protagonistas de la misma experiencia, es necesario enunciar algunos desafíos: como lo es asegurar las condiciones necesarias para la participación de las y los trabajadores, dentro de las

que se encuentran la disponibilidad dentro de la jornada laboral para desarrollar la sistematización haciendo que sea compatible con las otras funciones que cumplen.

Además, es relevante promover espacios formativos en el caso que las y los participantes nunca hayan desarrollado procesos así antes, asegurando que las personas se apropien de la sistematización y tomen parte de las decisiones fundamentales del proceso, no sólo de manera consultiva.

Lo anterior emerge como puntos fundamentales para avanzar hacia la redistribución del control efectivo de las decisiones del proceso de sistematización, en donde sean las comunidades, equipos interesados, quienes se apropien de una metodología.

Capítulo 4: Componente acción dentro de la Sistematización de Experiencias.

En este apartado, abordo la reflexión en torno al componente acción presente en la Sistematización de experiencias, analizando las posibilidades que se abrieron a partir del proceso desarrollado en el CIP San Joaquín. Entiendo que esta estrategia, contiene en su seno el vínculo entre la reflexión y la acción en la producción de nuevo conocimiento, orientada por un compromiso epistemológico y político con la transformación de las condiciones sociales del contexto en el que se desarrolla.

El apartado se organiza en dos grandes momentos. En primer lugar, desde una discusión teórica, expongo los principales elementos en torno al concepto de acción y su vínculo con la reflexión además de la relación con el concepto de praxis presente en la sistematización de experiencias. En segundo lugar, a partir de la experiencia estudiada, analizo las principales dimensiones de acción que se desprenden de la sistematización como estrategia, entendiéndolas como ámbitos en los que se generaron procesos de transformación. Dentro de esas dimensiones identifico: la transformación que viven los sujetos, los impactos en la experiencia y posibilidades de transformación e incidencia en la política.

4.1 Sobre el concepto de acción

Vínculo entre la reflexión y acción

La sistematización de experiencias, al igual que otras estrategias insertas en las metodologías participativas, reconocen la posibilidad de crear y generar conocimiento desde la acción de los sujetos, en donde sus reflexiones y acciones “pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad” (Fals Borda, 2012, pág.273). Este convencimiento en torno a su doble potencialidad, articula los argumentos que desarrollaré en este apartado, buscando aportar reflexiones que sitúen a la sistematización como una estrategia legítima que produce conocimiento nuevo y genera acciones transformadoras desde las comunidades que la desarrollan.

Afirmo que la sistematización de experiencias se sustenta en dos posicionamientos epistemológicos (Barnechea y Morgan, 2007) que dan cuenta de la estrecha relación entre la

reflexión y la acción en esta estrategia, distanciándose de miradas más clásicas en torno a la producción de conocimiento. Tanto la tensión entre teoría y práctica, como la relación entre objeto y sujeto de conocimiento son resueltas de manera dialéctica al reconocer en estas dimensiones su unidad contradictoria e inseparable (Torres, 2015). Se entiende desde la sistematización que el último criterio de validez del conocimiento es la praxis, al ser “una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (Fals Borda, 2012, pág.273).

En primer lugar, se asume la unidad entre sujeto y objeto del conocimiento, es decir, quienes participan en un proceso de sistematización y generan conocimientos sobre una experiencia, son a su vez actores de ella. En ese sentido, quien sistematiza produce conocimientos desde su misma práctica, sobre sí mismo como sujeto y sobre las acciones que genera en el mundo. Sobre esto, Barnechea y Morgan (2007) afirman que los sujetos que sistematizan, forman parte de aquello que quieren conocer y en el ejercicio de sistematizar desarrollan una acción que busca la transformación en sus distintas dimensiones.

En segundo lugar, se entiende que existe una unidad entre quien sabe y quien actúa. Esta afirmación tiene implicancias en el para qué de la sistematización, ya que no sólo se busca saber más sobre algo (una práctica, experiencia concreta) sino que también mejorar el propio accionar de los sujetos a partir de las reflexiones generadas en el estudio de la experiencia. Ese interés hacia el perfeccionamiento del propio quehacer se vincula permanentemente con los saberes presentes en el proceso de sistematización, ya que se busca mejorar constantemente las acciones presentes en la experiencia, por lo que los saberes y reflexiones que dialogan en la sistematización son en función de ello. Sobre esto,

“Practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo. Esta forma se repite en infinitos ciclos y, con cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto. Ésta es la teoría materialista dialéctica del conocimiento [...] y de la unidad sobre el saber y el hacer” (Mao Tse-tung, *s.f*, pág.331).

La sistematización permite situar a los sujetos como observadores de sus propias acciones, analizando sus prácticas con el objetivo de generar otras nuevas, potenciadas por los aprendizajes

y conocimientos elaborados. En esta misma línea, Canales y Duarte (2012) identifican en la Educación Popular aportes de un *saber investigar* alternativo a los modos tradicionales de generar conocimiento sociológico, los cuales creemos están contenidos en una propuesta de sistematización transformadora. Tanto la articulación de quien observa y quien es observado como la articulación de quien observa y actúa son elementos que están a la base de una estrategia que tensiona la manera de operar del modelo clásico de investigación social, ejemplificada por los autores con la dualidad propuesta por Jesús Ibáñez: “Extraer información/inyectar neguentropía” con la cual se sintetiza “la doble hélice del observador-poder: con la primera, aprende; con la segunda, reordena” (Canales & Duarte, 2012, pág.282).

Lo anterior es fundamental al momento de analizar el componente acción presente en la sistematización de experiencias, ya que se parte de una crítica a la manera conservadora de entender la investigación y producción de conocimiento en las ciencias sociales, en donde se externaliza la posibilidad de observar, reflexionar y posteriormente intervenir en función de los problemas o tensiones identificadas en las comunidades, quedando como sujetos pasivos quienes viven cotidianamente en esa realidad. Sobre esto, los autores coinciden en este diagnóstico al afirmar lo siguiente:

“La dimensión puramente semántica nos queda entregada a los investigadores, y la función pragmática –la que construye la realidad o la interviene– queda entregada a otras agencias –las que mandan en definitiva: el Estado, las empresas, o incluso los movimientos sociales, en fin, todo actor capaz por ello mismo de actuar, de transformar las posibilidades que la medición o conocimiento produce, en realidad mediante la acción constructiva. (Canales & Duarte, 2012, pág. 282).

En ese sentido, me interesa afirmar a partir de la experiencia estudiada, que la sistematización contiene una praxis transformadora poniendo a los sujetos que participan en el centro de la reflexión y acción. A continuación presento algunos elementos en el plano teórico que relevan el lugar de la Praxis dentro de esta estrategia, además del contenido normativo en torno a la pregunta del para qué generar conocimiento.

La sistematización contiene una praxis transformadora, la pregunta en torno al para qué.

Como primer elemento, el concepto de Praxis dentro del campo del conocimiento no la concibo desde la definición aristotélica de “praxis como acción o ejercicio para alcanzar la bondad y la justicia en la formación del carácter” (Fals Borda, 2012, pág.274), ni tampoco desde su etimología griega, explícita en Aristóteles, en donde “praxis es el fenómeno que se agota en sí mismo” (Palazón, 2006, pág.312) sino que entiendo ese concepto como un “acto o conjunto de actos en virtud de los cuales el sujeto activo (agente) modifica una materia prima dada” (Sánchez, 1980, pág.245), es decir es un trabajo creador desde la reformulación que realiza Marx de los postulados presentes en Hegel.

El concepto de praxis en el campo del conocimiento, es reconocido como una primera elaboración de este autor desde su obra *Tesis sobre Feuerbach* (1888). Este es el punto de partida de lo que será el paradigma de la ciencia social crítica, siendo relevante la Tesis XI en donde el autor menciona que “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo” (Sánchez Vázquez, 2003, pág.164). A partir de este postulado, se posiciona a la filosofía, y pensamiento crítico, ya no como un saber contemplativo que “acepta, justifica y apuntala el statu quo, sino que el mundo, además de ser interpretado por la filosofía, lo es también en lo que respecta a su acción revolucionaria. No se trata de que, en sí misma, la filosofía modifique la realidad; sí de que coadyuve a este propósito” (Palazón, 2006, pág.318)

La praxis, en ese sentido, vincula el pensamiento y la acción, el ser humano se transforma y piensa a sí mismo en la medida que transforma y piensa la realidad social. Esta premisa se ubica a la base de la ciencia social crítica, aquella “comprometida con la acción para transformar el mundo, en contraposición al paradigma positivista que interpreta la praxis como simple manipulación tecnológica y control racional de los procesos naturales y sociales” (Fals Borda, 2012, pág.274). Desde esta investigación reconozco en la Investigación Acción Participativa propuesta por Fals Borda, un marco de referencia al momento de entender el vínculo de la producción de conocimiento con la acción transformadora ya que “la filosofía IAP aparece como elemento de inspiración estratégica para construir poder y a la vez como una manera de enfocar y realizar la generación de conocimiento “subversivo”, en el sentido creativo, para ir nombrando y

construyendo los futuros que deseamos vivir” (Alatorre, García & Negrete, 2014, pág.26).

Reconozco así en la IAP, y su diálogo con las Metodologías Participativas y Sociopraxis, un vínculo entre conocimiento y acción en donde existe un interés práctico en el conocimiento que se produce, entendiendo estas estrategias como procesos mediante el cual “se propicia la construcción de realidades alternativa-activas, esto es, nuevas realidades que alteran, que transforman desde la acción con otros” (Montañés, 1997, pág.173). En ese sentido, siguiendo a Ibáñez, la investigación social no ha de preocuparse para alcanzar la realidad, ni cuestionarse cual realidad es más verdadera, sino que debe aportar en “proporcionar los medios para la construcción de otras realidades que faciliten la emancipación social de los dominados. (Montañés,1997, pág.167).

Los elementos que presenté anteriormente, en torno al concepto de Praxis y su influencia en una manera de entender al pensamiento crítico ligado a procesos de transformación social, nos permite situar a la sistematización como una estrategia heredera de esos principios epistemológicos, la cual nos presenta desafíos en torno a la necesidad de romper con la lógica imperante que desvincula y jerarquiza las formas de reflexión y decisión sobre las problemáticas sociales. El caso de sistematización estudiado, muestra posibilidades de entender esta estrategia como un esfuerzo más por avanzar hacia sujetos en proceso de emancipación y no sujetos sujetos (Pereda & de Prada, 2015), desde una Sociología Práctica (Montañés, 1997) y no como una ciencia tecnocrática. Lo anterior se sustenta en la crítica antes expuesta sobre aquel conocimiento que se genera en la lógica de recolección-usurpación de información sobre grupos o problemas sociales para luego ser analizado y que sirva de insumo para aquellos que toman la decisión del curso que debe seguir aquella realidad.

La realización de acciones transformadoras no se presentan como resultado último de procesos investigativos o de sistematización, sino que desarrollo a continuación que el propio desarrollo de las fases de sistematización implica una forma de intervención y corre la barrera de lo posible, estableciendo mejores condiciones para la transformación del contexto en el que se desarrolla la experiencia analizada.

4.2 Dimensiones de acción a partir de la sistematización

Como ya mencioné, el mismo proceso de sistematización va generando condiciones de transformación además del impacto que genera el o los productos que se elaboran a partir de esta estrategia una vez terminada. En la actualidad, la mayoría de las definiciones en torno a la sistematización ubican sus efectos transformadores dentro de la misma experiencia sistematizada. En este escrito, desde las influencias de la Educación Popular e Investigación Acción Participativa, afirmo que esta estrategia tienen alcances más amplios identificando 3 dimensiones de impacto de la sistematización: a) transformación de quienes participaron en la sistematización, b) mejoras de la experiencia sistematizada e impacto en otras prácticas similares y c) la búsqueda de una transformación más estructural a partir de la organización de los sujetos.

Reconozco que los aportes que genera la sistematización están mediados por el desarrollo del proceso, con el necesario involucramiento de quienes viven la experiencia, y no restringidos a los productos generados.

a. Transformación de quienes participan (nivel individual y colectivo)

Como primera dimensión analizo la transformación vivida por los sujetos que participaron del proceso de Sistematización. Me interesa profundizar en los cambios vividos a nivel individual y colectivo, y cómo desde los mismos actores se valoran los procesos gatillados a partir de la sistematización. Entiendo que “el factor transformador no es la sistematización en sí misma, sino las personas que, sistematizando, fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras” (Jara, 2011, pág.68), en ese sentido, valoro esta estrategia más allá de los productos a los cuales se llega una vez concluido el proceso, sino que la entiendo como una manera de hacer las cosas, la cual “va dejando una huella en los sujetos que la desarrollaran, es decir: una manera de pensar, una mentalidad” (Sierra, 2011, pág.25).

En lo individual, la sistematización implica el análisis y observación de las prácticas de las mismas personas que participan en la/s experiencia/s, a partir de lo cual, esta estrategia contribuye a fortalecer las capacidades de los sujetos, toda vez que logran tomar una distancia crítica y analizar sus prácticas, dejan de naturalizar situaciones y reconocen en ellos la capacidad de incidir y transformar su entorno.

En primer lugar, el ejercicio de tomar distancia crítica respecto al quehacer individual y colectivo dentro de la experiencia sistematizada permite un análisis e interpretación conceptual de lo que se está realizando, muchas veces logrando identificar factores de gran incidencia que se ignoraban. El cuestionamiento a sus prácticas desde la posición de observadores produce un efecto dentro de los mismos participantes, quienes revisan sus formas de pensar y actuar vinculándose nuevamente con sus maneras de sentir frente a lo que realizan diariamente.

A partir del análisis de esta experiencia, problematizan aquellos marcos generales que sirven de lineamientos para las estrategias que desarrolla el equipo profesional, llegando a cuestionar aquellas visiones de sociedad que inciden en la pedagogía carcelaria, ampliando sus reflexiones incorporando un análisis más amplio en torno a la coyuntura. Autores plantean que, la búsqueda de explicaciones sobre los hallazgos que van surgiendo en la sistematización, genera a su vez una transformación en la conciencia de los actores que elaboran esas preguntas (Sierra, 2011). Desde el análisis de este caso, un elemento relevante tuvo que ver con la apertura de las y los trabajadores que sistematizaron, a nuevas conceptualizaciones y visiones de lo que pueden o podrían haber hecho diferente para modificar sus prácticas y las situaciones que observan en el Centro.

La sistematización nos dejó problematizar sobre la pedagogía de la cárcel, pero no sólo miramos lo que hicimos antes sino que fuimos transformando, cambiando, haciendo acciones nuevas (...) buscamos respuestas a lo que salía en la sistematización y logramos reflexiones nuevas y distintas [Hombre, Educador Diferencial]

En segundo lugar, la profundización del análisis de su entorno y propias acciones permite visualizar nuevas posibilidades dentro de su mismo quehacer, agregando dinamismo y abriendo el marco de acciones posibles dentro de la dinámica carcelaria, valorada reiteradamente por los actores como estática. En ese sentido, la sistematización permite a los actores hacer un quiebre con la institucionalización y normalización de prácticas que observan dentro del Centro, tanto a nivel individual, equipo ASR, como también con respecto a las prácticas carcelarias transversales.

Los sujetos que sistematizan, miran y evalúan sus prácticas desde otros focos, dejando de naturalizar el estado de las cosas como si fuera “lo dado” sino que lo entienden como resultados de procesos y tensiones, los cuales logran visualizar a partir del análisis de la experiencia en su contexto. Dejar de naturalizar las vivencias que tienen cotidianamente, quita límites a las propias acciones que se sienten capaces de realizar y con ello, se abre la posibilidad de innovar en esas prácticas para conseguir resultados diferentes. Afirmo que los sujetos modifican prácticas no por la racionalidad de los resultados, como puede ser el informe de hallazgos de una sistematización, evaluación o investigación, sino por la auto observación de sus propias prácticas en contexto.

“Al volver la vista sobre su propio estar y hacer, el investigado ahora investigador, el educando y educador popular, inicia la transformación buscada. Observar, y sobre todo observar-se es hacer, hacerse, rehacerse primero fuera del poder, y luego, como posibilidad que de allí nace” (Canales & Duarte, 2012, pág. 284).

Como un tercer elemento, la sistematización se entendió como una instancia formativa ya que “implica un aprender del accionar reflexivo compartido, vinculado con el crecimiento humano personal e interpersonal” (Valdez, 2009, pág.13). En ese sentido, los actores reconocen en la sistematización realizada un espacio de aprendizaje, en donde adquirieron herramientas para desplegar procesos de sistematización de manera autónoma. Además, las y los trabajadores valoran las instancias de reflexión a partir de las visiones sobre juventudes, educación y reinserción, lo cual les obligó a tensionar conceptos aprehendidos que orientaban sus estrategias en el ámbito profesional.

Los tres elementos expuestos; análisis del contexto en el que se enmarca la experiencia, desnaturalización de los fenómenos y el desarrollo de capacidades a partir de la sistematización, se articulan y posibilitan un aumento de la capacidad de agencia de las y los profesionales del equipo. Fundamento su mayor capacidad de acción a partir de la confianza y reapropiación de sus recursos endógenos, como también una mejor lectura del entorno, que los sitúa como sujetos capaces de transformar sus condiciones de acción. En palabras de una de las participantes, se valora la estrategia reflexiva de la sistematización como

“una herramienta para poder seguir creciendo, ya que obliga a cuestionar más allá de lo que se hace todos los días, a preguntarse más, ver otras cosas que no se veían”
[Mujer, Psicopedagoga].

Las reflexiones que emergen a partir de la sistematización posibilitó, entre otras cosas, dejar de ignorar aquellos mecanismos o estructuras que influyen y coartan el propio quehacer de los profesionales como el desarrollo de los jóvenes. En ese sentido, la sistematización fue un aporte en tanto posibilita a la comunidad del Centro, ser lectores y escritores de sus propias vidas, como decía Paulo Freire, aprender a leer la realidad para escribir la historia, comprender la producción de conocimientos en un marco intersubjetivo y así evidenciar complejas relaciones entre actores sociales, como aquellas políticas y sociales en el proceso de transformación social (Aguayo, 1995).

Sobre lo anterior, Oscar Jara es clarificador cuando plantea que:

un indicador de una buena sistematización podría ser el haber descubierto algo que no se sabía y tenerlo claramente identificado, así como sentir una satisfacción desafiante respecto de la práctica que realizamos, sabiendo que este ejercicio de sistematizar nos ha abierto la mente, el corazón y los poros de la sensibilidad hacia lo que hacemos y que, por lo tanto, es una gran alegría, como decía Freire, no sólo saber, “sino saber que sabemos; saber que no sabemos; saber que podemos saber más... lo cual es mucho más importante y placentero que sólo saber” (Jara, 2011, pág.74).

En este ámbito analizado, más allá de volver sobre la experiencia sistematizada, observé cómo los sujetos que sistematizan van visualizando y construyendo acciones alternativas, entendiendo que es una estrategia que les devuelve su protagonismo en cuando a sus modos de pensar y de vincularse a las prácticas que desarrollan. En ese sentido, Ghiso (2011) identifica la posibilidad de los actores de agenciar procesos de elaboración y reelaboración de supuestos y marcos teóricos de acción en los cuales se sitúan sus prácticas.

Según Aguayo (1995), los aprendizajes se dan en el contexto y momento en que se sistematiza, es decir, tienen que ver con quién sistematiza y por qué lo hace: las subjetividades y los marcos

de referencia; los procesos de construcción de conocimientos responden a un para quién y para qué. Lo anterior es relevante en la medida de que los aprendizajes que reconocen las y los participantes y la valoración a la estrategia de sistematización varían según los objetivos iniciales que expresaban sobre dicha sistematización.

“En estas instituciones hay que hacer cosas nosotros, no es llegar e intentar mover la máquina, sino que es algo que va de abajo, que es serio, hay que aprender de a poco y mover nosotros las cosas” [Mujer, Psicopedagoga].

En un segundo nivel, la sistematización de experiencias gatilla transformaciones dentro del sujeto colectivo que desarrolla esta estrategia. Según el caso estudiado, se analizan los cambios y tensiones vividas dentro del equipo ASR a partir del ejercicio de sistematización.

En repetidas definiciones y propuestas metodológicas se nombra la dificultad y desafío para los equipos o colectivos de poner en común acuerdo sus visiones y reflexiones en torno a las experiencias. La necesidad de “asumir retos y agenciar procesos de elaboración, reelaboración y concertación de textos y significados entre quienes realizaron la experiencia” (Ghiso, 2011, pág.6), muchas veces se presenta como la mayor dificultad a superar dentro del proceso de sistematización. Interesa mirar el proceso de constitución de un nosotros (Messina, 2011) dentro del equipo ASR, sumado a la elaboración de acciones futuras con perspectiva estratégica a partir del proceso de sistematización.

La situación inicial del equipo que desarrolló la sistematización reflejaba poca capacidad de discusión y reflexión de manera colectiva, en torno al rol que ejercían o debían ejercer respecto a los jóvenes del Centro. A esto se suman dinámicas poco participativas dentro de las reuniones periódicas que realizaban, en donde no se lograba problematizar, ni compartir las distintas expectativas individuales sobre el quehacer, dificultando generar acuerdos que orientaran futuras decisiones. En contraste a lo anterior, las discusiones giraban en torno a “*apagar incendios*”³ y a fijar plazos para las distintas tareas que debía cumplir cada profesional.

³ Hace referencia a ocuparse de contingencias o imponderables. Ocuparse de las urgencias y no de lo importante.

En torno a la estrategia que se decide sistematizar, si bien se asume de manera colectiva, dentro del proceso es posible darse cuenta que los objetivos que se buscan por medio del “CIP a Luca” no son sentidos por todo el colectivo, lo cual se constituye como la principal tensión, la cual devela diferencias en torno a la pedagogía carcelaria. Sobre esto, se integra en el informe de hallazgos de la sistematización la visión del resto de los actores del Centro, los cuales refuerzan este componente:

“Dentro del habla de los adultos que no son del equipo ASR, aparece reiteradamente la imagen de que este equipo tiene pretensiones que no son conocidas o que dependen solo de la voluntad individual de algunos miembros del equipo. Por lo tanto, no existe una lectura política de los objetivos que persigue el equipo, sino que se refuerza la idea de individualidades trabajando a partir de sus características personales” (Díaz & Monsalves, 2016, pág.2).

Desde la visión de los miembros del equipo, se identifica poca capacidad para pensar los objetivos como grupo, superar los intereses y diagnósticos individuales para buscar compartir qué piensa todo el equipo. Esta forma de relacionarse provoca que los sujetos tengan bloqueos o resistencias a cambios, pongan barreras al aprendizaje y a la posibilidad de pensar escenarios o formas de hacer las cosas distinto lo que han hecho por largo tiempo de una determinada manera. En resumen,

“se terminan llevando adelante distintos procesos de trabajo, en donde cada miembro va incorporando variantes, de acuerdo a cómo subjetiva o asimila aquello que se va desarrollando” (Díaz & Monsalves, 2016, pág.6).

Frente a lo anterior, la sistematización permitió generar cambios a las dinámicas del equipo, reconociendo que esta estrategia “fomenta la creación y fortalecimiento de grupos y organizaciones críticas y autónomas, con capacidad de acción” (Torres, 2015, pág.15). En palabras de miembros del equipo:

“Antes con cero recursos todos decíamos esto se tiene que hacer así o así pero no teníamos razones conversadas (...) las reflexiones [del proceso de sistematización] hizo que ordenara la cuestión y aprendiera de los demás de las

ideas que tenían, ordenadamente compartimos lo que queríamos lo que pensábamos que había que hacer” [Mujer, Educadora Social].

Además, desde la sistematización se validó de manera distinta la experiencia CIP a Luca. Antes los trabajadores se percataban únicamente de la puesta en marcha, de la implementación y las dificultades que se podían presentar, pero no se abordaban otras dimensiones más profundas de su alcance, en ese sentido,

“se veían las limitantes desde el rol personal de los profesionales, (...) no se pensaba como grupo, qué es lo que queremos como grupo y qué podemos hacer desde cada rol para cumplir objetivos que tengamos”[Mujer, Educadora Social].

Si bien la sistematización permite ir articulando una colectividad en función de una experiencia, es necesario mencionar que esto no implica un proceso sin dificultades ni mucho menos la consecución total de ese sujeto colectivo cohesionado en propósitos y objetivos como se podría interpretar desde el ideal. Para la participación e implicación de los sujetos, fue relevante el rol de aquellas personas externas al equipo que cumplen un rol de provocación, (como se menciona en un componente anterior). El proceso de articulación, aunque no implica a toda la colectividad, creemos refleja la mayor potencialidad de este proceso de sistematización, la lectura con mayor profundidad del contexto y el dialogo entre pares que permita elaborar acciones estratégicas que transformen el contexto o permitan mover la línea de lo posible.

Transformaciones en los sujetos: mover los límites y generar estrategias.

Como se ha mencionado con anterioridad, la institución carcelaria presenta dinámicas y una forma de organización sostenida durante años, con rasgos que parecen inamovibles. Esa incapacidad de transformación frente a una institución tan hegemónica está presente en los profesionales que trabajan en el Centro, lo cual genera frustración, pérdida de energía y sentido al quehacer dentro de la cárcel.

Esta realidad aparece contenida en la idea del límite, como aquellas “murallas o techos” que ponen los mismos trabajadores a su quehacer, sumado a las tensiones con aquellas estructuras que son reacias al cambio. Los límites que se identifican son distintos desde las visiones

particulares de las y los trabajadores y aquellas que son consensuadas por el equipo. En esas diferentes percepciones se reconoce el potencial de la sistematización como posibilidad de generar diagnósticos comunes para visualizar y trabajar por alternativas, que son más factibles de implementar de manera colectiva en contraste a acciones individuales.

“Nosotros empezamos a ver el límite como oportunidad, si un colectivo ve y define un mismo límite es distinto a entender y sobrellevar esas dificultades individualmente, tuvimos la posibilidad de ver todos los límites y darnos cuenta que no son inamovibles” [Mujer, Educadora Social].

La sistematización abrió el debate en torno a las barreras y cómo moverlas dentro de la cárcel, en donde la elaboración de acciones giró en torno a “hacer la ELE”, es decir, ver de qué manera, utilizando los recursos que se tenían dentro del Centro y aliándose con el exterior, aprendían como colectivo a “saber moverse”, poder esquivar las dificultades que se presentaban en su trabajo.

“Límite los ponen los sujetos, otra cosa es leer y entender cuales son las barreras, que no son inamovibles, proceso que vivieron algunas personas del ASR, ver cómo movían esas barreras. Cada vez que hay un problema vemos como hacerle la Ele ver donde sacamos los recursos del Centro, saber movernos” [Mujer, Educadora Social].

En ese sentido, la sistematización obligó a tomar posición a las y los profesionales, dentro de su mismo equipo de trabajo, incluyendo, sus objetivos personales tras las acciones que realizaban. Las preguntas giraron en torno a los saberes y prácticas que se realizaban con los otros miembros de un mismo equipo con objetivos, supuestamente, comunes, sumado a tomar responsabilidad colectiva sobre la necesaria reflexión en torno a lo que hacían y de qué manera lo hacían. Sobre esa pregunta de los modos de acción estaba contenida la orientación estratégica y política que no se visualizaba en lo cotidiano.

“Sistematizar tenía relación con implicarse, empaparse, posicionarse políticamente y esa presencia tenía que ver con un compromiso que iba más allá del oficio mismo sino que era un objetivo político que tenía que ver con el hacer personal, con

nuestras prácticas y por qué nos movíamos por ellas. El hacer que estabai construyendo con tus compañeros, ya no tenía sentido delegar la sistematización, sino que éramos nosotros los que teníamos que preguntarnos por cómo hacíamos y de qué manera” [Hombre, Educador Diferencial].

Sumado a la capacidad reflexiva y crítica que se potenció dentro de las y los profesionales del equipo, la sistematización contribuyó a que el colectivo comenzara a desarrollar acciones estratégicas dentro del Centro. La estrategia la entenderé como un “escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. La estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre” (Morin, 1994, pág.439). Considero este punto relevante ya que permite a los sujetos anticiparse a los posibles efectos que tienen sus acciones dentro de la cárcel, leyendo con mayor profundidad y con perspectiva estratégica las relaciones o puentes que generan con otros actores dentro de sus dinámicas.

En ese sentido, “Morin considera que la acción estratégica en general consiste en prevenir las posibles acciones de los otros, reaccionando a ellas cuando ocurran y sabiendo usar los errores, tanto de los adversarios como de los aliados (y los propios). Toda acción de este tipo presupone, pues, un ejercicio de invención” (Martínez, 2007, pág.43) La sistematización en ese sentido aporta en la medida que se tiene una mejor lectura de las relaciones en juego dentro de un espacio específico, en donde se definen de mejor manera los objetivos estratégicos orientando de manera planificadas las acciones hacia esa consecución. Este punto guarda relación con el concepto de *desborde reversivo*, el cual se abordará más adelante, propuesto por Tomás Villasante (2006), quien se hace la pregunta en torno a cómo se generan procesos de transformación sabiendo utilizar a nuestro favor el contexto y las relaciones con los adversarios, aliados y contrarios.

b. La Experiencia se reinventa

Como mencioné en un comienzo, un segundo ámbito en donde se observa la potencialidad de transformación de esta estrategia, se encuentra en la propia experiencia sistematizada. Esto, es

uno de los objetivos explícitos que tiene la estrategia, el poder mejorar la práctica concreta a partir de los aprendizajes generados desde la sistematización.

En el caso del CIP San Joaquín, lo anterior se ve reflejado en la elaboración de una nueva estrategia pedagógica, la cual incorpora los principales aprendizajes y desafíos que surgieron en el proceso, modificando el diseño del CIP a Luca para su siguiente año. Esa reelaboración de su estrategia, es el producto más tangible del proceso de sistematización, ya que incorporó de manera explícita las recomendaciones y aprendizajes a los cuales se llegó una vez terminado el proceso colectivo, lo cual implicó también replantearse los objetivos y desafíos que tenía el equipo dentro de la cárcel y en relación a los otros actores con los que interactúan en ella.

Sobre estos cambios que desarrollaron miembros del Equipo ASR a partir de la sistematización, se menciona que:

“la sistematización da un espacio de reflexión, te da un ordenamiento de las ideas, te permite ordenar y crear nuevas ideas para ir profundizando en esta práctica y decir, okey es así pero estamos haciendo algo para cambiarlo. No podemos seguir encerrándonos nosotros mismos dentro de la cárcel, tenemos que ir generando espacios para abrir cosas nuevas” [Mujer, Educadora Social].

Además, aparece como un punto importante la posibilidad que otorga la sistematización de visibilizar y relevar las prácticas que se realizan pero que no son observadas por otros actores. El mismo proceso de sistematización al involucrar las visiones y percepciones de otros hizo que el Centro y las distintas unidades que se desempeñan en él miraran con atención una práctica que si bien se realizaba hace muchos años, generó mayor interés al tomar en cuenta esas opiniones y visiones en su análisis.

“Sistematización te da una base, un sustento. Teníamos una práctica que veníamos desarrollando hace tres años y nadie veía, (...) mostramos las prácticas que se hacían, de alguna forma todos nos empezaron a mirar, se posicionó lo que se hacía” [Mujer, Educadora Social].

Por otra parte, un elemento nuevo que emerge y que no estaba considerado dentro de las expectativas del proceso tiene que ver con el intercambio y comunicación de los aprendizajes con otras experiencias similares. Si bien cada experiencia es única, Oscar Jara (2015) reconoce en esta estrategia la posibilidad de aportar a otras experiencias más allá de un intercambio de narraciones y relatos sino que compartir aprendizajes.

Las posibilidades de este ejercicio tienen relación con el aprendizaje crítico de otros procesos, para mirar con otros ojos y buscar inspiración o ser inspiradores para otros. Más allá de algunos riesgos de estos procesos de intercambio (Jara, 2015) como por ejemplo identificar y valorar únicamente buenas prácticas ignorando lo valioso de conocer experiencias con menor éxito o la búsqueda constante de modelos o recetas que replicar, de la experiencia estudiada se enfatiza en la posibilidad de replicar por medio del intercambio entre pares estrategias de transformación y así agenciar procesos distintos que involucren cambios positivos para los jóvenes desde los profesionales que implementan programas.

Este punto se ve como una potencialidad en relación a la posibilidad más lejana de incidir en la política directamente por medio de los productos de sistematización, y una vez terminado el proceso fue un objetivo que se buscó reiteradas veces desde el equipo ASR. Específicamente, se buscaba compartir aprendizajes y recomendaciones sobre:

- El cuestionamiento a conceptos centrales contenidos en las estrategias educativas y la propuesta de otros más adecuados que aportaran a una mejor comprensión del espacio carcelario, y de la propuesta de intervención.
- La elaboración de nuevas estrategias y recomendaciones a partir de propuestas metodológicas que resultaron útiles en la experiencia sistematizada.
- La importancia de realizar esfuerzos de sistematización dentro de las tareas que desarrollan los equipos educativos en las cárceles de jóvenes.

c. Transformación a nivel político

Un tercer ámbito de transformación tiene que ver con los cambios a nivel político e institucional, promovidos por el equipo de profesionales que participaron en la sistematización, que ponen en tensión la visión que se tiene de los jóvenes en este tipo de Centros. Este interés fue explícito desde el momento en que se compartieron las expectativas en la sistematización, en donde se reiteraba la idea de influir y transformar la política de reinserción de SENAME y de la Fundación, para difundir otra forma de trabajo con los jóvenes desde la experiencia que habían desarrollado con el CIP a Luca.

Un momento de cierre que se puede identificar en estos procesos tiene que ver con la apropiación institucional de los hallazgos de la sistematización. Este momento tiene que ver con la

“proyección hacia adentro de la organización, de la socialización interna y toma de decisiones sobre la incorporación de los aprendizajes de la sistematización de experiencias. Es también el momento de socialización de la sistematización. Es el momento de “cierre” de un ciclo en un proceso que siempre se mantiene abierto” (Sierra, 2011, pág.28).

Algunas experiencias exitosas de retroalimentación desde la sistematización dan cuenta que esta estrategia

“posibilita a las instancias de decisión el obtener criterios que vienen directamente de la ejecución práctica y que han sido recogidos, analizados e interpretados por las propias personas ejecutoras, quienes, normalmente realizan cambios y adaptaciones a la normativa y orientaciones generales, que sin estas sistematizaciones se perderían” (Jara, 2015, pág.120)

en ese sentido, las expectativas de la recepción que tendría tanto la Fundación como SENAME, iba en línea de discutir y compartir otra forma de generar espacios educativos con los jóvenes, buscando visibilidad, y también mayor apoyo y perspectiva a este trabajo. Frente a esta expectativa, el proceso de retroalimentación con estas instituciones se limitó a reuniones de presentación de hallazgos e intercambio de informes, reflejando un bajo interés en el proceso que

se había desarrollado, el cual, pese a todo, había generado mucha más atención que otras sistematizaciones según los integrantes del Equipo ASR que habían participado años anteriores en procesos similares.

Sobre la desarticulación entre quienes ocupan cargos de dirección y quienes ejecutan e implementan los programas, Oscar Jara plantea que “casi nunca se genera un diálogo fluido entre estas instancias (de dirección y de ejecución), para revisar conjuntamente la marcha del programa o proyecto y, menos, para repensarlo o redefinirlo a partir de lo que sucede en la práctica de cada día” (Jara, 2015, pág.119). Frente a esta realidad, la sistematización se erige como un método de vinculación entre ambas instancias, para efectivamente retroalimentar las políticas desde la implementación concreta y las dificultades y potencialidades que ahí emergen.

Pese a que la recepción por parte de la institución a los hallazgos de la sistematización fue menor a las expectativas que se tenían del proceso, el impacto a nivel político tuvo que ver con la acción y procesos que desplegaron los que participaron desde el equipo ASR en la sistematización, sumado a la tensión en torno a su visión sobre los jóvenes. En esa línea, a modo de cierre, retomamos el concepto de desborde reversivo desarrollado por Tomás Villasante, entendiendo que un proceso de desborde, tiene que ver con el reconocimiento de los elementos incongruentes o contradictorios del poder o de una institución y la confrontación que se despliega desde su mismo análisis. En ese sentido, el análisis implica una deconstrucción, asumiendo que el desborde parte del aprendizaje y la posibilidad de modificar desde dentro, visibilizando las contradicciones que operan en determinado espacio.

Villasante (2006) desarrolla el concepto de desborde para proponer y visibilizar estrategias que generen nuevos conjuntos de acción, nuevas relaciones y posibilidades desde el análisis de las posiciones de los otros, aquellos que son aliados a nuestros objetivos, ajenos u opuestos. Desde este caso planteamos que dentro de las instituciones, en este caso la cárcel, también se reproducen estas posiciones de quienes están mas o menos cercanos a los objetivos que despliega determinado grupo, en donde la sistematización es un aporte para proyectar procesos de desborde y transformación.

Valoro en la sistematización una estrategia que moviliza a las personas a mayor participación y

elaboración de escenarios alternativos y creativos para impulsar cambios. En ese sentido, creo que la sistematización se aleja de aquellas técnicas que movilizan a más dolor o presentan escenarios imposibles de transformar, sino que invita a comprender en profundidad el por qué de las injusticias o contradicciones que se observan, buscando siempre generar prácticas que permitan cambiar aquello que se constata. Hoy aquellas personas que buscan transformar la injusta realidad que aqueja a los jóvenes infractores de ley, en este caso desde el trabajo dentro de la institución carcelaria, necesitan

“ejercicios de sistematizar sus experiencias, y de programar participadamente cuáles han de ser las vías que, en cada caso, han de revertir las situaciones de opresión y/o explotación” (Hernández, Martín & Villasante, 2002, pág.5).

Dando un giro a la reflexión hacia el rol de las ciencias sociales aplicadas, plantear las posibilidades de acción desde el desarrollo de una sistematización nos enfrenta e interpela en torno a las preguntas para qué y para quién abrimos estos procesos. A grandes rasgos y simplificando el abanico de posibilidades, es posible reconocer tres grandes líneas dentro de las ciencias sociales aplicadas; la línea adaptativa – conservadora, la línea educativa – reformadora y las líneas críticas – transformadoras (“semilla” y “huracán”) (Hernández, et al., 2002). Es dentro de estas últimas que ubico a la sistematización.

A modo de resumen, se entiende que se está trabajando bajo la línea adaptativa - conservadora cuando:

“se intenta adaptar a las personas al medio que las rodea, sin hacer ningún tipo de reflexión crítica ni luchar contra el medio hostil. Es trabajar por una mejora de las relaciones existentes entre las personas que tienen problemas sociales y la sociedad en general y con su medio más próximo en particular. Es una postura conformista, sostenedora de las relaciones de poder” (Hernández, et al., 2002, pág.8).

En segundo lugar, trabajan bajo la línea educativa – reformadora los profesionales que afirman se deben cambiar las cosas en la sociedad, pero que eso no implica una modificación de las estructuras. Una búsqueda por ayudar a otros, educarlos, pero siempre identificándolos desde la carencia que hay que ayudar a nivelar.

Por otra parte, desde las líneas críticas – transformadoras:

“Se trabaja utilizando técnicas participativas e implicativas, contemplando la integralidad y globalidad, e intentando que todos seamos capaces de asumir cotas de poder sobre nuestras vidas. No hay un “ellos” y un “nosotros”. No se puede trabajar desde un despacho. Se trabaja más con la idea de solidaridad, con el compromiso que eso conlleva, que con la idea de ayuda” (Hernández, et al., 2002, pág.9).

Volviendo a mirar la experiencia de sistematización, afirmo que se analizó la realidad desde el punto de vista de los participantes y de su posición en la institución carcelaria. En ese sentido, la información que se produjo no buscaba dar más datos a otros para que tomaran mejores decisiones sobre la realidad que viven los trabajadores, sino para que las decisiones posibles se amplíen en beneficio de los propios implicados. Desde esta perspectiva crítica, por medio de la sistematización, se logró que las personas identificaran barreras o límites que les impedían desarrollar sus potencialidades e impulsar los cambios que creían relevantes, elaborando una nueva estrategia que incorporara los hallazgos de la sistematización.

Hay que meterse en redes y en acciones sociales, para desde ahí construir aquellos caminos de mayor coherencia posible entre los que nos encontramos. Poniendo toda la radicalidad que se quiera en la coherencia del proceso (transparencia, democracia interna, metodologías participativas) pero desde el poder crecer con autonomía, tanto las personas como los grupos, como las redes que se vayan construyendo. Sólo desde la construcción colectiva de la acción y del conocimiento, nos parece que podemos hablar de coherencia y ética, aunque las razones esgrimidas no estén perfiladas tan nítidamente al explicarlas. Cuando cada grupo y cada persona se siente y se hace más libre y creativo en el proceso, y somos capaces de razonar lo que hacemos, esto nos parece un buen indicador (Hernández, et al., 2002, pág.7).

Esa posibilidad de desborde de la institución carcelaria y los imaginarios presentes en las políticas públicas en torno a programas de Reinserción de jóvenes infractores de Ley se articula

con la necesidad de impulsar nuevas formas de entendimiento sobre el trabajo que se realiza dentro de estos Centros de internación provisora, desde las prácticas y discursos de aquellas y aquellos profesionales que están en el trabajo cotidiano con los jóvenes. En ese sentido, entendiendo que la sistematización permite visualizar y problematizar los factores –sociales, políticos, económicos y culturales- que perpetúan las asimetrías y los imaginarios que mantienen en la marginalidad a los jóvenes en conflicto con la justicia promoviendo acciones transformadoras desde las posibilidades que tienen las y los trabajadores en esos contextos.

4.3 Síntesis capítulo

La sistematización de experiencias es una estrategia que busca una transformación en la realidad, lo cual se puede distinguir en tres niveles. En primer lugar, desde la transformación que viven los actores que participan en la sistematización, por medio del fortalecimiento a sus capacidades. Además, es una estrategia que moviliza a los sujetos a elaborar escenarios alternativos a lo que viven, toda vez que pueden realizar mejores lecturas del contexto.

En segundo lugar, la sistematización permite una transformación de la misma experiencia sistematizada, incorporando los aprendizajes que emergen de la reflexión colectiva. A su vez, se valora la posibilidad de comunicar esos hallazgos con otras experiencias de intervención en el espacio carcelario, pudiendo amplificar el radio de incidencia a partir de los aprendizajes de la sistematización.

Por último, la sistematización promueve la transformación en un nivel político e institucional, no únicamente con la incorporación de los resultados de la sistematización en la modificación o reelaboración de programas por parte de las autoridades responsables, sino que desde la misma agencia de los actores quienes elaboran nuevas estrategias que permitan desbordar los límites de la institucionalidad.

Capítulo 5: Reflexiones Finales

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer – son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento (...) no hay, por eso mismo, especialistas neutros, “propietarios” de técnicas también neutras... no hay “metodologistas neutros”

(Paulo Freire. Cartas a Guinea-Bissau)

En este último capítulo, retomo los principales hallazgos de este estudio buscando provocar con algunas reflexiones que me motivan a seguir trabajando y profundizando en torno a la sistematización de experiencias dentro de las ciencias sociales.

Durante este estudio, analicé la sistematización de experiencias realizada durante el año 2016 en el CIP San Joaquín a partir de la epistemología presente en ella. En un primer momento, busqué comprender de qué manera se desarrolla la sistematización de experiencias en tanto estrategia de producción de conocimiento. En este punto, me interesó poner en diálogo distintas conceptualizaciones que me permitieron afirmar que esta estrategia se sitúa dentro de aquellas que producen conocimiento, en donde un elemento relevante tuvo que ver con la auto observación de aquellos que participaron en la sistematización.

Las reflexiones expuestas muestran el potencial que tiene esta estrategia para abrir procesos reflexivos en los sujetos, que promueva cuestionamientos y críticas, como por ejemplo a las lógicas de dominio, relaciones antidemocráticas, discursos y prácticas desarrolladas por el mundo adulto en las cárceles de jóvenes. La auto observación permite también desnaturalizar aquellas ideas preconcebidas que influyen en las prácticas y estrategias cotidianas que desplegaron las y los trabajadores y que pusieron en cuestión durante la sistematización. Hoy los distintos programas sociales, dentro de ellos los impulsados por SENAME en las cárceles de jóvenes, están impregnados de una lógica tecno-burocrática que permea en los profesionales, quienes replican rutinas, procedimientos y evalúan a partir de planillas que cuantifican las

intervenciones que despliegan. Esa lógica de trabajo implica una inercia y rutina mental que fue percibida por las y los trabajadores, en donde los espacios de reflexión que impulsa la sistematización se identifica como un aporte que promueve el diálogo y análisis. Ante esa realidad se hace necesario generar, promover y consolidar nuevas formas de construcción de conocimientos, que tensionen las lógicas del pensamiento hegemónico que se impone muchas veces desde la política pública o instituciones sin ninguna resistencia por parte de los actores inmersos en esa realidad. En ese escenario identifiqué a la sistematización como un aporte relevante en este tipo de instituciones para avanzar en esa línea.

Otra idea fuerza presente en este proceso de sistematización, tuvo que ver con la necesidad de hacer visible la realidad que se vivía en la cárcel y también producir nuevos relatos que cambiara el foco de la problematización académica y de la política pública, desde los sujetos jóvenes estigmatizados y problemáticos, dando paso a una reflexión en torno a las prácticas que se desarrollan en estos espacios. En ese sentido, los adultos asumen una responsabilidad de desarrollar procesos reflexivos, facilitados por la sistematización, al ser ellas y ellos quienes observan cotidianamente a los jóvenes en ese contexto carcelario, reflexiones que vayan en la línea de la denuncia de las injusticias que se viven pero también que puedan demostrar buenas prácticas o estrategias que entienden como positivas, que resignifican la labor con los jóvenes infractores de ley, sus propias experiencias y aprendizajes.

En un segundo momento, me interesó analizar el caso de sistematización de experiencias a partir de la participación de los sujetos en el proceso, en donde un aspecto fundamental tiene que ver con la pregunta sobre quiénes son sujetos válidos para producir conocimientos en la actualidad y cómo se validan sus propios saberes y sentires. En ese sentido, la sistematización de experiencias puso en el centro la experiencia de las y los trabajadores del ASR San Joaquín, reconociéndoles como sujetos/as de saber, con capacidad para analizar su realidad y para proponer alternativas a las problemáticas que identifiquen.

Un elemento que fue desafiante en este proceso tuvo que ver con mantener una mirada crítica y no escencialista respecto a la participación que estábamos promoviendo dentro de la sistematización, más allá del reconocimiento en el discurso del relevante lugar que ocupaban las y los profesionales del CIP en la elaboración colectiva. Esto porque las técnicas participativas

también reproducen relaciones instrumentales y asistenciales, por lo que fue necesario tener esa sospecha durante todo el proceso, preguntándome de forma permanente sobre la forma en que tomábamos las decisiones y si se compartía el control del proceso con el equipo del CIP.

Por otro lado, frente al desafío de pensar espacios participativos en un contexto carcelario, la ausencia de los jóvenes encarcelados es una deuda que quedó de esta experiencia. Si bien constituyeron un actor que fue consultado en el proceso de producción de información, no fueron considerados dentro del diseño del proceso de sistematización. Este punto es relevante en la medida que refleja la relación entre el mundo adulto y los jóvenes en la institución, en donde la posibilidad que tenían estos últimos de incidir en las estrategias que despliegan los distintos programas era baja o nula. La paradoja de pensar más participación y transformación del espacio carcelario sin los jóvenes, estuvo presente durante todo el proceso y constituye una deuda para futuros procesos que se desplieguen en ese espacio.

Por último, mi interés estuvo en el análisis de las posibilidades de acción que se generan a partir de la realización de la sistematización de experiencias, haciéndome preguntas en torno a para quién y para qué se produce conocimiento, o formulado de otra manera, contra quién/es o qué. En ese sentido, en este estudio destacué tres dimensiones de acción: las y los trabajadores que en el proceso de sistematización modifican sus prácticas e imaginarios, la colectividad que modifica y genera nuevas estrategias, y por último la búsqueda de una transformación e impacto en el contexto político e institucional en donde está inmersa la cárcel de jóvenes.

Las características de la cárcel de jóvenes, sus dinámicas internas y relación entre actores, definieron la incapacidad de incorporar aprendizajes a nivel institucional como se pretendía influir en un comienzo. Las posibilidades de incidir en las licitaciones de los programas de reinserción socioeducativa, o aportar con contenidos a las políticas que desarrolla SENAME y las organizaciones colaboradoras en estos Centros a partir de los productos de la sistematización, pasaron por distintos obstáculos institucionales como la falta de tiempos, prioridad y voluntad política de los distintos actores directivos para abrir diálogos junto al equipo que sistematizó.

La dificultad de incidir “por arriba” con los aprendizajes que se desprendieron de la sistematización, es una realidad que suele paralizar a los actores que son parte de la cárcel. En

este proceso, constatar la rigidez de la estructura carcelaria me interpeló con la pregunta sobre la factibilidad de abrir procesos participativos, sumado a la dificultad de que las instituciones responsables de diseñar y ejecutar los programas presentes en la cárcel, incorporen elementos de la sistematización, al confirmar que son informes que no se leen ni influyen mayormente en el rediseño de sus propuestas.

Entendiendo eso, esta experiencia invita a mirar la agencia de sus propios actores y las posibilidades de desbordar la cárcel desde las acciones que ellas y ellos despliegan. Frente a una institución que invisibiliza y mutila el pensamiento, la reflexión es un acto de resistencia, la cual abre nuevas posibilidades de cuestionamiento y creatividad para pensar estrategias que beneficien a los jóvenes y con los jóvenes, desde su quehacer profesional. En ese sentido, entiendo desbordar como encontrar aquellos elementos incongruentes y contradictorios dentro de las instituciones, para, a partir del aprendizaje que aporta ese análisis y reflexión, transformar y modificar desde dentro, al estado de las cosas. Entendiendo que nuestras prácticas son una de las más importantes fuentes de aprendizaje y la más cercana, el desafío de aprender a partir de ellas va más allá de lo metodológico sino que tiene un sentido fundamentalmente político, en tanto permite producir nuevas capacidades en los sujetos, pudiendo enfrentar la misma práctica con nuevas herramientas para transformarla.

Por último, es necesario mirar los principales hallazgos de este estudio desde una perspectiva crítica. Si bien en este escrito se reitera los elementos positivos de la sistematización, ésta ha sido y es utilizada en otros sentidos por diversas instituciones, perdiendo su contenido ético y político, como instancia de producción de conocimientos de resistencia, conocimientos capaces de interpelar al pensamiento dominante, desnaturalizando y develando la influencia de éste en las prácticas más cotidianas. La sistematización de experiencias contiene riesgos cuando el proceso no lleva a las y los actores a desarrollar interpretaciones críticas, cuestionadoras, que tensionen los esquemas que reproducen la experiencia que se sistematiza, sino, por el contrario, una reflexión que justifique o sea condescendiente de lo que se realiza, o una mera explicación y constatación de procesos. Tener presente este riesgo, invita a pensar técnicas y definiciones metodológicas que promuevan un diálogo crítico entre quienes participan en la sistematización.

En esa línea, estas reflexiones no buscan entender esta experiencia como un “modelo” o deber

ser, sino que aporta una serie de elementos que me parecen relevantes para pensar e impulsar nuevas sistematizaciones y procesos de producción de conocimiento transformador, procesos realizados por sujetos/as que sean y se sientan capaces de abrir reflexiones críticas en torno a sus saberes y prácticas, con una capacidad creciente de impulsar y pensar acciones transformadoras. Me gustaría pensar que estas reflexiones serán una invitación a impulsar otras sistematizaciones que expliciten la necesidad de incorporar la participación de las y los protagonistas de la experiencia en el proceso, buscando generar acciones que transformen su realidad desde los conocimientos producidos. Creo que un desafío es no renunciar al contenido político y transformador del para qué producir conocimiento, mientras, a su vez, les damos también validez y legitimidad a las técnicas y estrategias que promueven la participación y reflexión de los actores al interior de las distintas instituciones, buscando aportar desde estas herramientas en un mayor entendimiento de lo que se busca transformar.

A modo de cierre, creo sigue siendo un desafío el posicionar a la sistematización de experiencias dentro de las ciencias sociales en diálogo con estrategias como la investigación y evaluación, ya que aportan desde distintos énfasis en un mejor y mayor conocimiento de la realidad. Haber realizado esta sistematización y la posterior reflexión en torno a ella en el momento final de mi formación como socióloga, sin antes haber tenido cursos en donde se estudiara esta estrategia, creo que refleja el aún presente cuestionamiento a la validez de la sistematización, desde una forma tradicional de entender la producción de conocimientos dentro de las ciencias sociales.

Bibliografía

Aguayo Cuevas, C (1995). Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social. Revista de Social Perspectivas. Notas sobre Intervención y Acción Social 2, pp. 55-58.

Alatorre, G. García, H. & Negrete, A. (2014). Construyendo poder y saber para la transformación social, Encuentros y desencuentros entre actores diversos. Decisio saberes para la acción en educación de adultos, 38, pp. 24-28.

Alberich, T (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. Revista Portularia, XIII, pp. 131-151.

Albert Catalina (2017). Sename: las terribles cifras que demuestran que nada ha cambiado. CIPER CHILE. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2017/06/23/sename-las-terribles-cifras-que-demuestran-que-nada-ha-cambiado/>

Andréu, J. (s.f.). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. s/e.

Barnechea, M. y Morgan, M.L. (2007) El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. s/e.

Barnechea, M. y Morgan, M.L. (2010) La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. En: Tend. Retos N.o 15: 97-107.

Bachelard, G. (1991) La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. , Chamboredon, J. , Passeron, J. (2001) El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos. Madrid, España. Siglo XXI de España editores s,a.

Cáceres, L. (1991). Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social. En: Ayllón, M. (2002) Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar. Asociación Kallpa: Lima.

Canales, Manuel (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.

Santiago: LOM.

Canales, M., & Duarte, K. (2012). La educación popular como metodología de investigación. Anticipaciones freirianas. En T. R. Villasante, M. Canales, K. Duarte, F. Palacios, & A. Opazo, Construyendo democracias y metodologías participativas desde el Sur (págs. 277-288). Santiago: Lom Ediciones.

CIMAS (2010). Manual de Metodologías Participativas. Madrid: CIMAS.

CIMAS (2015). Metodologías Participativas Sociopraxis para la creatividad social. Madrid, Dextra Editorial S.L.

Díaz, N & Monsalves, S (2016). Documento Presentación de Hallazgos.

Duarte, C. (2001) ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121857>

Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última DÉCADA, 36, 99-125.

Eizagirre, M. y Zabala, N. (s. f.). Investigación-Acción Participativa. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado el 10 de agosto 2011 de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>.

Fals Borda, O. (1998). Participación popular retos del futuro. Registro del Congreso Mundial de Convergencia en Investigación Participativa '97. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Fals Borda, Orlando (2012) Ciencia, compromiso y cambio Social. Orlando Fals Borda, Antología. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Farías, F. (2009) La Epistemología de las Ciencias Sociales en la Formación por Competencias del Pregrado. Cinta de Moebio 34. 58-66.

Freire, P (1989) La Educación como Práctica de la Libertad. México, Siglo XXI Editores.

Gagneten, M. (1987) *La Sistematización de la Práctica*. Buenos Aires, Ed. Humanitas.

Gainza, Álvaro (2006) “La entrevista en profundidad individual”. En Canales Manuel (compilador). *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago: Editorial LOM.

Ghiso, A. (1998, Agosto) De la práctica singular al diálogo con lo plural: aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Ponencia presentada en Seminario Latinoamericano “Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana”. Medellín, Colombia.

Ghiso, A (2006) Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a la práctica de la sistematización. *Revista La Piragua* 23, 39-49.

Ghiso, A (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, nº 28, pp. 3 – 8.

Guasch, Óscar. (2008) *Observación Participante*. Cuadernos Metodológicos No20. CIS. Madrid, España.

Hernández, Ma D., Martín, P., Villasante, T.R. (2002): Estilos y coherencias en las metodologías participativas, en Villasante, T. y Garrido, F.J. *Metodologías y presupuestos participativos. Construyendo ciudadanía/3* (17-42). Madrid, CIMAS-IEPALA.

Ibáñez, J. (1986) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión*. Madrid, Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1998). *Nuevos avances en la investigación social*. España, Barcelona, Proyecto A ediciones.

Jara, O (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, N°23, 7-16.

Jara, O (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio*,

nº 28, pp. 67 -74.

Jara, O (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo, 1, 56 – 70.

Jara, O (2015). La Sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Chile: Editorial Quimantú.

Jeldres Mónica (2016, 14 de Noviembre) Crisis del Sename: Ni un niño (a) menos. CIPER CHILE . Recuperado de <https://ciperchile.cl/2016/11/14/crisis-del-sename-ni-un-nino-a-menos/>

Londoño, D & Atehortúa, G (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. Decisio saberes para la acción en educación de adultos, 28, 30 – 36.

Mao Tse-tung, Algunas cuestiones sobre los métodos de dirección, op. cit., tomo I, p. 331.

Martinic, S (1987) Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación Popular. Chile, CIDE.

Martinic, S. y H. Walker (1987) La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular. En Cadena, F. y otros. La sistematización en los proyectos de educación popular. Santiago de Chile, CEAAL.

Martín Recio, Sebastián (1998). Reflexiones y acciones para propiciar la participación comunitaria. En: Primera Conferencia de Política Municipal. Documento de Ponencias. Madrid, IU Secretaría Federal de Entes Locales.

Mejía, M (2008) La Sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento. Colombia, Bogotá. Ediciones desde abajo.

Messina, G (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. Decisio, nº 28, pp. 9 – 15.

Martínez López, M. (2007) Complejidad y participación: la senda de la invención estratégica

Política y Sociedad, Vol. 44 Núm. 1: 31-53

Mejía, M.R. (2008) La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. En: Revista Internacional Magisterio N°33.

Montañés Serrano, M. (1997) Por una Sociología Práxica. Política y Sociedad, pp. 157-175.

Morgan, M. y Quiroz, T. (1985). Acerca de la Sistematización, en La sistematización de la práctica: Cinco experiencias con sectores populares. Lima, CELATS.

Morgan, M. y M.L. Monreal. (1991) Propuestas de Lineamientos Metodológicos para la Sistematización de Experiencias en Trabajo Social, en Morgan, M.L. y otros (editores). Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia. Lima, CELATS.

Morin, Edgar (2011) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En FRIED, D., SCHNITMAN, J. (comp.). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires. Paidós.

Navarro, P. Y Díaz, C. (1999) Análisis de contenido. En Delgado, J. Gutiérrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editores.

Ortiz, M. (2008) La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 615-627. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Palma, D. (2009) La Sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. Diálogo de saberes, N°3, 74 – 103.

Palma, D. (1998). La participación y la construcción de ciudadanía. Documento de trabajo N 27. Santiago: U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales.

Palazón Mayoral, M. (2006) La Praxis en la filosofía de Adolfo Sánchez Vázquez. Andamios.

Pereda, C & de Prada, M (2015) Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. Revista Arxius, Universidad de Valencia.

Quiroz, T. (1972) La nueva escuela de trabajo social de Valparaíso. Revista de la Escuela de Trabajo Social, N° 4-5, pp. 36-39. Universidad Católica de Chile.

Quiroz, T & Morgan, M (s/f). La Sistematización, Un Intento Conceptual y una Propuesta de Operacionalización.

Ramos, E (2012) Las metodologías participativas desde la perspectiva sociopráctica. Encrucijadas, Revista crítica de Ciencias Sociales, n°4, 115-132.

Ricci, R (1999). Acerca de una Epistemología Integradora. Cinta de Moebio 5. 2-5.

Santos, Boaventura de Sousa (2009) Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales. Buenos Aires: Waldhuter editores.

Sánchez, D. (1989). Sistematizar es un verbo que se conjuga en la acción". Chile, Colectivo de Trabajadores Sociales.

Sánchez, A (1980). Filosofía de la Práxis. México: Grijalbo .

Sánchez, A (2003). A tiempo y a destiempo. Antología de ensayos. México: Fondo de Cultura Económica.

Schön, D. (1983) The reflective practitioner: How professionals think in action, New York, Ed. Harper Colophon.

SENAME (2011) Guía para la Sistematización sobre experiencias de Trabajo en justicia Juvenil. UNIDAD DE SISTEMATIZACIÓN, DEPARTAMENTO DE JUSTICIA JUVENIL. Santiago: Gobierno de Chile.

SENAME (2011). Orientaciones Técnicas Medida Cautelar Personal de Internación Provisoria en Régimen Cerrado. Departamento de Justicia Juvenil. Santiago: Gobierno de Chile.

SENAME (2013) Orientaciones Técnicas para la intervención educativa. Programa de apoyo psicosocial para la reinserción educativa-ASR. Santiago: Gobierno de Chile.

Sierra, J (2011). Sistematizar para aprender a ser consistentes. Decisio, nº 28, pp. 24 – 29.

Sirvent, M & Rigal, L (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. Decisio saberes para la acción en educación de adultos, 38, 7-12.

Santos, M (1991). Diez lecciones de epistemología. Madrid:Akal.

Torres, A & Cendales, L (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, Nº23, 29-38.

Valdez, J (2009). La sistematización: un reto epistemológico. Diálogo de saberes, (nº3), pp. 12-21.

Villasante, T. (1995). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, Métodos y técnicas de investigación cualitativas en ciencias sociales (págs. 399-424). España: Síntesis.

Villasante, Montañés, Martí coord. (2000) La investigación social participativa, construyendo ciudadanía 1. España. El Viejo Topo.

Villasante, T. R. (2006) Desbordes Creativos. Estilos y estrategias para la transformación social. Madrid: La Catarata.

Anexos

1. Anexo 1: Tabla Matriz información, Sistematización CIP San Joaquín.

Objetivo	Dimensiones	Actor		Qué información	
<p>La habilitación de espacios socioeducativos en la cárcel dando cuenta el por qué de este proceso, incorporando lo grupal, la producción artística, la organización con la comunidad. Considerando la relación que se da entre participación juvenil y las posibilidades de protagonismo en un proceso de voluntad condicionada.</p>	1) Apertura del centro	Sename	Funcionarios SENAME, dirección técnica del centro/ gestión educativa/ Coordinador de las casas/ educadores trato directo/ Duplas	<p>Partir preguntando si hay un cambio observable (antes y después materializado en ingreso de personas) por qué cree que el equipo hizo esta modificación, a qué se debe? Qué le permitió este cambio para el centro y el equipo? ¿qué efecto tiene en los jóvenes, cómo influye esto en otras dinámicas?</p>	
	<p>Estrategia/ política (incorporación de lo grupal, producción artística, organización con la comunidad). ¿Hay o no mayor apertura? ¿Cuáles son las percepciones en torno a esto?</p>	Gendarmería	Direcciones dentro de la unidad de gendarmería. (Mayor /sub teniente)		
		ASR	Todos		
		Org. Invitadas	Participantes 2015 y/o 2016		
		Dirección T. De E.	Director zonal rafael / Asesor o coordinador nacional		
	2) De lo individual a lo colectivo	Jóvenes	Jóvenes de las 8 casas del CIP (criterios: reincidentes y primerizos)	<p>¿Qué se entiende por grupalidad? ¿Este concepto está presente en los espacios? Cambios en las dinámicas de trabajo. Cómo fue el proceso de transición.</p>	
	<p>Paso de un trabajo individual con los jóvenes y dentro del equipo ASR a un trabajo en grupos.</p>	ASR	Todos		
		Talleristas	Leandro (persona que más ha vivido el proceso) y Tallerista cuerpos pintados		
		Sename	Funcionarios SENAME, dirección técnica del centro/ gestión educativa/ Coordinador de las casas/ educadores trato directo/ Duplas		
		Escuela	Profesores/profesoras; dirección y jefatura técnica. 10 personas		
		Dirección T. De E.	Director zonal rafael / Asesor o coordinador nacional		
	3) Estrategias de trabajo	ETD		<p>Qué estrategias se han implementado? Qué estrategias han tenido mejor éxito/ ¿Qué dinámicas están presentes dentro de cada estrategia? ¿cómo se observa la apertura del centro y la grupalidad en estas estrategias? Valoraciones del proceso/</p>	
	a) CIP a Luca	Coordinador de Casa			
	b) Diagnóstico participativo	Jóvenes	Jóvenes de las 8 casas del CIP (criterios: reincidentes y primerizos)		
	c) Trabajo colaborativo	ASR	Todos		
Dirección T. De E.		Director zonal rafael / Asesor o coordinador nacional			

2. Anexo 2: Documento Presentación de Hallazgos

10 de Agosto 2016

PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS:

Equipo ASR, CIP San Joaquín

A. Contextualización de la Sistematización:

En el siguiente informe, se presentan los principales hallazgos del proceso de sistematización realizado durante el año 2016 por el equipo ASR del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, en colaboración con el Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes de la Universidad de Chile.

El objeto de la sistematización se definió como la *habilitación de espacios socioeducativos en la cárcel*, el cual tiene tres dimensiones: a) De lo individual a lo colectivo, b) trabajo colaborativo y c) la apertura del Centro. La presentación de hallazgos se estructura en base a esas dimensiones del objeto, y además se incorporan observaciones generales al proceso de sistematización como también a la estrategia que sigue el equipo.

El proceso de sistematización de experiencias incorporó el análisis del material audiovisual y escrito que tenía el equipo ASR como registro de las distintas actividades que realizan en el Centro. La producción de información contempló observación participante dentro de los talleres de invierno del año 2016, además de la aplicación de grupos focales y entrevistas a distintos actores que participan en la dinámica del Centro. En específico, se realizaron dos grupos focales con jóvenes y se entrevistaron a ETD, Coordinadores, PIC, PEC, Gendarmería, un tallerista de SENAME y a artistas invitados de las actividades de invierno del año 2016. Además, se integran las observaciones y reflexiones realizadas por el equipo ASR en los talleres realizados dentro de la sistematización.

B. Presentación Hallazgos

En el siguiente apartado se presentan los primeros hallazgos a partir del análisis de la información producida. Tomando toda la información producida, más aquellos documentos y registros revisados, ésta se estructuró en distintos ítems. De esta manera, observamos apreciaciones transversales, que se relacionan con observaciones al proceso y la estrategia, así como también hallazgos en torno a las dimensiones del objeto mismo de la sistematización.

□ **Observaciones al proceso**

Se refiere a observaciones que surgen en referencia al equipo ASR en relación a las dinámicas presentes en todo el Centro.

- Pretensiones no sistemáticas

Dentro del habla de los adultos que no son del equipo ASR, aparece reiteradamente la imagen de que este equipo tiene pretensiones que no son conocidas o que dependen solo de la voluntad individual de algunos miembros del equipo. Por lo tanto, no existe una lectura política de los objetivos que persigue el equipo, sino que se refuerza la idea de individualidades trabajando a partir de sus características personales.

A esta noción se la conceptualiza como, “pretensiones no sistemáticas” ya que se percibe que el equipo ASR tiene pretensiones que, si no se hacen sistemáticas y públicas, es decir, si no se asume la posibilidad de instalar aquello que persiguen permanentemente en el Centro buscando seducir al resto de los profesionales respecto a lo que se hace, el trabajo no va a avanzar. Esto porque se percibe por el resto del mundo adulto que el equipo ASR, son personas buena onda, con buena voluntad y que hacen las cosas por intereses personales. No se visualiza, por tanto, el objetivo de transformación que se persigue de las distintas formas de trabajo en el Centro.

- Apropiación de conceptos por parte de los jóvenes

Los sujetos jóvenes se apropian y asimilan ciertos conceptos de orden técnico, los cuales son usados para describir sus propias conductas y características. Esto tiene la dificultad de presentar complicaciones para el trabajo con jóvenes si los conceptos no se problematizan. Ejemplos de esto son, las nociones de “descompensación” o “inducción”.

Resulta relevante abrir la reflexión en torno al debate conceptual de cómo se desarrolla el trabajo con los jóvenes, el lenguaje que se emplea en el Centro y las repercusiones en los jóvenes.

- Nociones en disputa sobre juventud

Dentro del habla de los adultos que participan en el Centro, se percibe la disputa de nociones en torno a las juventudes, lo cual influye en las prácticas y perspectivas que tienen los distintos actores.

Por una parte, surge la idea de los jóvenes como un peligro -amenaza, riesgo-. En segundo lugar, aparece también una noción fuerte, respecto a los jóvenes del Centro como buena gente, por lo que se

les valora -únicamente cuando están bien portados, lo cual es un elemento transversal a todo el relato del mundo adulto. Sobre esto último, surge de forma permanente la noción del *control de la conducta*, elemento que se presenta como una centralidad para todo el trabajo del CIP, incluso en el habla de los jóvenes está asimilado que si ellos se portan bien -lo cual tiene que ver con lo que el adulto entiende como bien, no con lo que ellos producen-, esto les trae beneficios, y aparece, por ejemplo, el concepto -otro más en la cuestión de apropiación/asimilación- de que son jóvenes “gananciales”, que está muy usado entre los jóvenes del SENAME en general, la idea de que los jóvenes tienen buena conducta, son amorosos o participan porque quieren ganar algo a cambio.

Otra noción que emerge del habla del mundo adulto es la “infantilización de los jóvenes”, es decir, una valorización de ellos en la medida que se comportan como niños, que no causan problemas y se quedan tranquilos haciendo actividades como ver televisión etc. Sobre esto, se desprende que no hay un reconocimiento a sus capacidades y potencialidades, sino una permanente minorización del sujeto joven.

- *Nociones en torno a participación*

Hay múltiples mecanismos para promover la participación y también distintos entendimientos sobre estos, lo cual no genera acuerdo dentro del mundo adulto.

¿Es participación darle órdenes? ¿Es participación informarme lo que se va a hacer? ¿Es participación que los jóvenes opinen sobre lo que el mundo adulto le propone? O sea, hay muchos conceptos de participación dando vuelta y hay poca precisión respecto de una idea conjunta establecida.

Por lo tanto, existe un uso básico de la idea de participar y de sus implicancias. Por lo mismo, los modos de entender la participación también son bastante diversos y contradictorios. A veces se usa participación para decir asistencia, o sea, que los jóvenes asistan a un taller es que los jóvenes participaron del taller, y no está la idea de ser parte, de hacerse parte, etc. Dentro de los jóvenes también aparecen distintas ideas sobre participación y sería interesante profundizar a futuro sus concepciones sobre participación -participar como aplaudir, como portarse bien, como hacer sentir bien al otro, etc.

Asimismo, cuando se pregunta a los adultos del Centro sobre el trabajo de asambleas, diagnósticos participativos y la consulta a los jóvenes por actividades que quieren hacer, que realiza el equipo ASR, ésto es visto como un paso “buena onda”, pero no existe un relevamiento político de lo que eso podría

significar, es decir, no hay una conexión de que si ese joven, que comienza a experimentar, que está siendo consultado, que se va a tomar en cuenta su opinión, y por tanto, que está empezando a participar, eso podría tener un efecto en su vida. En otras palabras, la idea de hacer participar -o consultarles cosas- a los jóvenes, no es visto por los otros adultos del Centro como una cuestión de orden político, ni siquiera como un peligro. El único peligro observado, es si esa actividad conllevara un desorden, o sea, si se salen de los límites del control de la conducta.

Entonces, existe una mirada limitada de la participación como herramienta pedagógica. Sí hay una valoración moral de la participación –lo moral aparece aquí, como una idea que da lo mismo la realidad, aparece como un abstracto que define que está bien que se haga- pero no hay una apropiación política de eso.

□ **Observaciones a la estrategia**

Hace referencia a observaciones transversales en relación a la estrategia de trabajo propuesta y desarrollada por el equipo ASR.

- Valoración estrategia

La principal valoración, es que, el invitar gente de fuera del Centro , les permite a los jóvenes conocer otras experiencias, lo cual podría tener un impacto positivo en ellos. Y junto con eso, sacar de la rutina. El equipo ASR es visto como un aporte, como una ayuda, porque saca de la rutina a los jóvenes y acorta el día. Esto es percibido también por parte de los mismos jóvenes, cuando hablan de la idea de la rutina. A propósito del concepto de psicoseo, este tipo de actividades con gente externa acorta el día y sirve para no psicosearse. También desde el mundo adulto, se utiliza la expresión de que estas actividades son una “utilización positiva del tiempo libre”, manteniéndose la expectativa del control de la conducta de los jóvenes de forma permanente. Entonces, la estrategia que sigue el equipo ASR es valorada porque permite mantener la conducta, que estén tranquilos los jóvenes, que se porten bien, etc.

□ **Dimensiones del objeto:**

Ahora se dará cuenta de los hallazgos en torno a las dimensiones del objeto de sistematización definido, el cual se encuentra fraseado como “La habilitación de espacios socioeducativos en el Centro de Internación Provisoria San Joaquín”. Las dimensiones son tres: Apertura del Centro, de lo individual a lo colectivo y trabajo colaborativo.

1) Apertura del centro

La primera dimensión, refiere fundamentalmente a la necesidad de modificar la estrategia por la cual nació el programa, e incorporar un modo de trabajo, desde una perspectiva participativa, que tiene que ver con el ingreso de personas al Centro a mostrar su producción artístico-cultural, y que eso tuviera, a su vez un impacto en los jóvenes. Por otra parte, esta dimensión se relaciona también con una apertura del equipo ASR, para que fuera conocido por los otros equipos del Centro.

- Apertura del centro a otras comunidades

La apertura del centro a otras comunidades permite a los jóvenes conocer otras experiencias, lo cual es una de las valoraciones más importantes, junto con la cuestión del control de la conducta. Por otra parte, este tipo de actividades permitiría denunciar e incidir respecto de las condiciones en que se trabaja dentro del Centro y las condiciones en las que están los jóvenes, aunque no es claro cómo se denuncia ni cómo se incide.

- Apertura del equipo en el Centro

No se percibe una justificación educativa al trabajo del equipo ASR, existen pretensiones no sistemáticas que al parecer se requieren verbalizar, explicitar, comunicar y discutir. Asimismo, existe una “coordinación eventual” en términos de gestión de actividades entre el equipo y el resto de los programas. Pero no hay una coordinación de los distintos actores en términos de las orientaciones y debates sobre el trabajo de cada uno en el Centro. Entonces eso aparece como un punto a discutir. Si la noción de apertura del equipo implica trabajo colaborativo con otros actores, entonces la pregunta es: ¿cuál es la estrategia que estamos siguiendo para ese trabajo colaborativo?

Existe también un bajo conocimiento de la propuesta educativa del equipo. Se identifican dos o tres integrantes del equipo que son mencionados/as reiteradamente, pero no hay una mirada institucional del trabajo del equipo ASR, es decir, no se identifica una lógica particular de trabajo que se desprenda de la Fundación Tierra de Esperanza o de las orientaciones que defina el equipo.

2) De lo individual a lo colectivo

Esta dimensión tiene que ver con que, dentro de la estrategia de habilitación de espacios socioeducativos, el equipo ASR se planteó la posibilidad de salir del trabajo meramente individual de tutoría a los jóvenes, a través de estrategias que privilegian espacios colectivos, como talleres, como el CIP a Luca, etc.

Las personas jóvenes con las que se dialogó hacen una alta valoración de esta experiencia, en donde el método que utiliza el equipo ASR los “humaniza”, los trata como persona, los considera. Además, las actividades que se realizan son interesantes y agradables para los jóvenes. Por lo tanto, el equipo ASR es observado como un actor que logra un vínculo con los jóvenes, lo cual no es menor al interior de la cárcel y en el contexto en el que se está trabajando. Además, se valora en las actividades que se realizan -aquí estamos hablando del CIP a Luca fundamentalmente- la cuestión de pasarlo bien, el humor y lo lúdico es reconocido como un componente importante de la estrategia.

Los jóvenes dicen que una de las cosas por las que les gustan mucho estas actividades y algunas cosas que ellos hacen, es porque les permite (re)construir lazos familiares, porque hacen cosas para la mamá, cosas para el papá, cosas para los hermanos. Lo que se entiende a partir de aquello, es cómo esto les permite a los jóvenes mostrar a su entorno que están haciendo cosas buenas.

Desde el mundo adulto hay una infantilización de los jóvenes con respecto a la valoración de estas actividades. Se mencionan cosas como “es bueno que se hagan estas actividades, porque después cuando vuelven a la casa, están tranquilos, y uno les pone la tele y ahí se quedan” o “los conectan con cuestiones súper emotivas”.

Esta estrategia que desarrolla el equipo permite mejorar la convivencia entre los jóvenes y eso se traduce como mejor conducta. O sea, lo que hace el equipo ASR permite mejorar el control de la conducta, esa es la lectura del mundo adulto.

3) Trabajo Colaborativo

Esta dimensión tiene que ver fundamentalmente con la posibilidad que tiene el equipo ASR de encontrarse con los otros actores que trabajan al interior del Centro y generar una articulación entre actores que permita un trabajo coordinado.

Una idea fuerza es que el SENAME y la política pública en general no tiene un real conocimiento sobre qué pasa dentro del Centro. El mundo adulto entrevistado dice “ellos no tienen idea de lo que pasa, menos van a saber de lo que hace este equipo”; “nosotros trabajamos y la política pública no asume responsabilidades de lo que está ocurriendo aquí”. Existe una sensación de abandono, de soledad por parte de los equipos que trabajan en el Centro. Además se plantea que, al interior del Centro, cada proyecto tiene su propio compartimento y hace lo suyo. Para actividades específicas existe una

“coordinación eventual” entre actores, ante necesidades muy específicas, basadas y sostenidas mayoritariamente a partir de vínculos personales, pero no existe un trabajo permanente de vinculación y coordinación entre actores. Sin embargo, existe un deseo dentro del mundo adulto del Centro de generar una vinculación más permanente, a esto se le llamó “comunidad educativa”.

C. Retroalimentación a los hallazgos

- Reflexiones no resueltas

Se presentan reflexiones no resueltas en torno a la estrategia de trabajo del equipo ASR, aun cuando se observan múltiples estrategias individuales conviviendo. Esto es, porque no siempre lo que se discute, debate y acuerda, logra ser incorporado por todos los miembros del equipo. De esta manera, se terminan llevando adelante distintos procesos de trabajo, en donde cada miembro va incorporando variantes, de acuerdo a cómo subjetiva o asimila aquello que se va desarrollando.

Ahora bien, esto no es necesariamente negativo, es decir, no es necesario tener una sola estrategia de trabajo, pero es necesario tomar esa decisión. Cuando hablamos de la estrategia, aparecen muchas cosas, lo que nos dice, que hay mucho material para poder definir cuál será, de aquí en más, la estrategia de trabajo del equipo ASR.

Sumado a lo anterior, es importante tener en cuenta una dificultad. Esta es, cómo desarrollar una estrategia del proyecto ASR, cuando en el Centro no se desarrolla una estrategia como tal, sino que se siguen normas técnicas, las cuales sólo persiguen el cumplimiento de una medida cautelar e invisibilizan al joven como sujeto de derecho.

Por lo tanto: ¿cuál es la estrategia que engloba el trabajo tanto grupal como individual del equipo?

Si bien no se tiene una estrategia definida para el trabajo que hace el equipo ASR en el Centro, la estrategia siempre se relaciona con un componente de interés, es decir, con un deseo que se define. La estrategia no es espontánea, existe una racionalidad respecto a un propósito, por lo que tiene un componente de planificación.

En el equipo están conviviendo varias estrategias simultáneamente, con más matiz o menos matiz, que se podrían agrupar en dos o tres grandes estrategias, pero para cumplir ese propósito, es necesario que se defina qué se quiere y qué se está dispuesto a hacer. En otras palabras, es necesario definir qué los convoca a trabajar -de la forma en que trabajan- con los jóvenes del CIP San Joaquín.

□ **Estrategias que conviven**

- 1) Hacer de la cárcel un lugar más habitable, menos vulnerador y más digno:** Lo que se busca mediante esta estrategia es reducir la sensación de encierro y prisionización de los jóvenes. Esto se sostiene en la idea de que no es posible llevar a cabo procesos de aprendizajes en un contexto como la cárcel. Ese sería el horizonte del equipo, es decir, eso es lo que busca, quiere y con lo que se contenta y conforma el proyecto. Esto se relaciona con la idea de acompañar a los jóvenes en el duro proceso que viven, haciéndolos sentir bien, tratándolos como sujetos y defendiendo sus derechos.

Para lograr ese objetivo, el equipo se pone al servicio y disposición de todo el mundo para así poder dar un espacio de confort, bienestar y alivio a lo mal que lo pasan los jóvenes en la cárcel. Es decir, presentarse con los otros actores del Centro como un ente dispuesto a colaborar, en beneficio de poder acceder a trabajar con los jóvenes y poder “hacerles cariño”.

Tensión: Queda la duda de si para esta estrategia, es necesario desarrollar actividades educativas y acciones grupales. Es decir: ¿para hacer la vida más digna, o la cárcel más habitable, necesitamos hacer actividades educativas y acciones grupales?. De igual forma se debate el carácter asistencialista que esta estrategia tendría.

- 2) Dos estrategias en juego:** Se encuentra, por un lado, la estrategia impuesta por SENAME la cual es el compromiso de la licitación, que tiene que ver con las normas técnicas de las “re”, es decir, el propósito máximo que cumple el equipo desde las orientaciones técnicas es el de reinsertar, rehabilitar, etc. Por otro lado, se encuentra la estrategia de generar pedagogías humanizantes, que permitan al joven observar la realidad y diseñar un proyecto de vida propio. Por otro lado se señala la estrategia de resistir a la cárcel. Con ello se refiere a poner en duda los conceptos que tiene SENAME respecto a los jóvenes, así como también la manera de comprender la grupalidad, ya que es una resistencia a la forma en la que la cárcel es concebida.

Tensión: Estas estrategias -la de reinserción/rehabilitación, con la de resistencia a la cárcel, conviven en tensión. Ahora bien, cabe preguntarse si la tarea de resistir a la cárcel es la estrategia, o bien, el carácter de ésta.

- 3) Educar/Construir aprendizaje desde la experiencia de los jóvenes:** Lo que se busca mediante esta estrategia es educar para formar personas reflexivas, y esto se hace desde el contexto del

cual vienen los jóvenes y también de los saberes que cada cual tiene -tanto jóvenes como el equipo-. De esta manera, tanto la habilitación de espacios socioeducativos en las casas del Centro, como el trabajo de tutorías individuales se realiza con este objetivo. Por lo tanto, lo que se pretende es dar espacios a los jóvenes a reflexionar desde sus propias vivencia.

- 4) **Instalar una comunidad educativa en la cárcel:** Esto se entiende en el sentido de ser un aporte en la transformación de la cárcel hacia una comunidad educativa, con todos los actores del centro, así como también abrir la posibilidad a generar una red hacia afuera.

- 5) **Reconocer al joven como legítimo aprendiz / Aportar en el proceso educativo del joven:** Se refiere a visualizar a los jóvenes como personas que pueden aprender y resignificar en conjunto con ellos el conocimiento. En otras palabras, se busca volver a vincular a los jóvenes con la educación formal, pero también con la idea de que ellos pueden aprender algo. A su vez, aportar a la relación de los jóvenes con el tema educativo, una vez que salgan.

- 6) **Reconocer al joven como sujeto (de derecho):** Esto refiere a poder hacerlo parte del proceso, asociándolo al contexto del joven. Es decir, más allá de los medios, es poner el foco en el joven. Dado que el Centro ve a los jóvenes como objetos, la idea de verlos como sujetos, es entregar garantías que el Centro no reconoce. Esto se asocia a la idea de estrategia como atención directa (acciones con los jóvenes)

Tensión: Cabe preguntarse si identificar al sujeto de la estrategia constituye la estrategia. Es necesario tener esta precaución y no caer en una tautología.

¿Por dónde seguimos ahora?

Mirando los resultados de la sistematización, es necesario preguntarse cómo seguir. Para esto, el equipo ASR debe salir de lo que hace cada persona de manera individual, para avanzar en un acuerdo de lo que se hace en conjunto, es decir, definir un horizonte común. De esta manera se hace necesario definir qué aprendizajes y desafíos que se desprenden de esta sistematización y pueden ser incorporados, a nivel de horizonte y en el plano táctico.

Como se ha observado, existe suficiente información para organizar lo que viene y eso significa tomar decisiones: ¿Qué se queda, qué se cambia, qué se (re)incorpora? ¿Cómo se incluyen estos aprendizajes en el informe para SENAME?

□ **Aprendizajes y Propuestas**

A partir de la sistematización, y de la conversación en torno a la estrategia de trabajo del equipo ASR, es posible identificar, al menos, tres grandes aprendizajes y propuestas, los cuales son posibles de incorporar a la estrategia del equipo. Éstos se presentan a continuación:

1) Profundizar en el proceso previo a las actividades grupales: Las actividades grupales llevan consigo un proceso, de asamblea, actividad y cierre. Sin embargo, el tema de las asambleas y cierre aún se encuentra difuso. Es necesario incorporar el trabajo de las asambleas y de cierre (reflexión de la actividad con los jóvenes) como parte de la secuencia de aprendizaje del trabajo grupal. En este sentido, entender la participación de los jóvenes en estas instancias desde su potencialidad educativa. Además, se podría profundizar también en nuevos elementos para llegar a lo grupal

Una forma de llevar a cabo esto, puede ser incorporando previamente temáticas asociadas a la actividad final con los jóvenes. Esa temática al ser trabajada en las distintas fases del trabajo genera una visión de proceso hasta llegar a un objetivo y reflexión final.

2) Propuesta generación de redes: Las actividades que se enmarcan en el CIP a Luca pueden ser una buena instancia para generar redes con grupos que tengan trabajos permanentes fuera del Centro. No traer grupos itinerantes al Centro sino que mostrar prácticas que ya estén instaladas afuera con el objetivo de que los jóvenes cuando salgan tengan la posibilidad de retomarlas si es que les gustó. Se requiere diseñar procesos de acompañamiento a los jóvenes que salen del Centro.

3) Trabajo con el mundo adulto y trabajo colaborativo: El trabajo colaborativo con los demás actores del Centro, es una acción realizada desde la cotidianidad. Es necesario que el equipo ASR mantenga una vinculación positiva con el mundo adulto del Centro para poder habilitar un espacio en el CIP y así acceder a trabajar con los jóvenes de forma directa. Por lo tanto, visualizar y explicar el trabajo del equipo con los otros actores del Centro es una tarea

fundamental, ya que esto facilitaría el proceso de vinculación, permitiendo llegar a acuerdos para lograr, inclusive, construir algo en conjunto.

□ **Desafíos**

En conjunto con una serie de aprendizajes y propuestas para la estrategia que emanan del proceso de sistematización, es posible observar también desafíos que el equipo identifica, como posibilidades a mediano y largo plazo, que les permitiría mejorar el trabajo que realizan en el CIP.

1) Idea de construir trabajo colaborativo, en la perspectiva de formar una comunidad educativa.

Un desafío que se desprende de la idea de generar trabajo colaborativo dentro del Centro es pensar las relaciones entre actores con el objetivo de ir generando una comunidad educativa , hoy inexistente, la cual tenga una estrategia común en donde los distintos programas colaboren desde sus especificidades.

2) Generar una estrategia que asuma las nociones en disputa en torno a juventud mediante el posicionamiento en torno a una conceptualización de participación.

3) Repensar la forma de entender reinserción educativa –reescolarización- problematizando conceptos de mayor potencialidad como el de alfabetización –como lectura de lo social- (desde la perspectiva de Paulo Freire).