

La sistematización de experiencias en América Latina, crónica de la constitución de un modo de saber.

José Hleap B.
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable,
la más segura entre las seguras, nos está siendo
retirada: la facultad de intercambiar experiencias.

Walter Benjamín

Resumen: Este trabajo expone un modo de saber sobre las prácticas de intervención social que nació hace cinco décadas en América Latina, profundamente ligado a su historia y eventualidades, y que actualmente ha sido valorado no solo por haber acumulado un acervo de conocimientos sobre las maneras como han experimentado ciertos sectores sociales (precisamente los excluidos de los estudios expertos sobre los impactos de estas transformaciones) los profundos cambios económicos y culturales a los que nos hemos visto avocados, sino que ha aportado también peculiares maneras de articulación entre saberes académicos y saberes sociales en la construcción de estos conocimientos, que en la práctica desafían los dualismos maniqueos de cierta inteligencia de lo social: se trata de la Sistematización de Experiencias.

Palabras clave: sistematización de experiencias, gestión social de conocimiento, diálogo de saberes, conciencia de lugar.

Introducción: Soportado en los relatos que de la sistematización de experiencias han aportado numerosos sistematizadores y expertos en sistematización, se articula una crónica de la manera como se fue gestando en América Latina, durante cinco décadas, ésta particular forma de conocer lo sucedido en las prácticas de intervención social. Asumo entonces, como punto de partida, que la Sistematización de Experiencias no es un método o un enfoque investigativo posible de ubicar en los ya numerosos cajones con que cuentan los inquisidores de LA CIENCIA y los bibliotecarios; se trata más bien de un ensamblaje de aprendizajes, una urdimbre de elaboraciones, intercambios, negociaciones, adaptaciones y prácticas que reunidos bajo un nombre común han permitido la coexistencia de diferencias y riqueza en enfoques o matices a la hora de su implementación, lo que constituye la potencia y originalidad de este modo de saber.

Siendo solidario con esta mirada de la sistematización, en esta oportunidad me limitaré a exhibir, en su escenario de aparición, algunos *ideolitos*¹ (Elizalde, 2010: 108), condensaciones de lecciones aprendidas que nos muestran el camino recorrido hacia un conocimiento prudente y cordial (con el corazón), que no pretende pensar la vida, “dar cuenta” de ella, sino conducirse en ella, un “arte del hacer” (De Certeau, 1996).

Los invito a embarcarse en esta “chiva”² cargada de experiencia, de la mano de ese guardian del tiempo que es el relato, haciendo un recorrido por los escenarios emergentes³ en la configuración de la sistematización: desde las

¹ El autor nombra con este término objetos de conocimiento (lo concreto pensado) como materialización de las ideas fuerza afincadas “en un espacio conceptual, pretende tener el carácter que tienen las coordenadas en el espacio cartesiano, con la diferencia que estamos intentando cartografiar un espacio multidimensional”. y consecuentemente conformado por varios planos o dimensiones.

² Es el nombre popular que se le da en Colombia a un medio de transporte, el bus escalera, en el que se movilizan campesinos y sus productos, y que aquí sirve de ejemplo a la acumulación de diferencias y riqueza en enfoques o matices en las experiencias de sistematización. “Chiva” también alude a la idea de novedad periodística que sería esta crónica de la sistematización de experiencias.

³ La metáfora de los *escenarios emergentes* ha sido utilizada por el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle para la lectura e interpretación de experiencias de intervención en comunidades populares, en tanto permite dar cuenta de la complejidad de tales experiencias, al proponer relacionar los elementos constitutivos de un escenario: actores, argumentos, tensiones, conflictos, intencionalidades, ámbitos, relaciones y contextos.

primeras referencias al tema, a finales de la década del sesenta; su configuración y proyección en el continente como un modo alternativo de gestar conocimiento, en los 70; su consolidación como una nueva forma de acción social ligada a la Educación Popular, a las ONG y los movimientos sociales en la década del 80; su institucionalización e intentos de sistematicidad (con encuentros latinoamericanos y publicaciones centradas en el tema) en la década de los noventa y comienzos del nuevo siglo; su cualificación, difusión e instrumentalización, con el surgimiento de la Biblioteca Virtual y de temáticas, grupos y líneas específicas de trabajo (reflexión teórica y metodológica, enfoque de género, desarrollo local y sostenible, ciudadanía y políticas públicas, niñez y adolescencia) en la últimas décadas.

1. *El origen.* Corrían los años sesenta del siglo pasado y en las urbes repentinas (como las llamó José María Arguedas) de América Latina, esas que se modernizaron a toda marcha, los “aluviones humanos” de origen campesino hacen visibles los conflictos y contradicciones urbanas así como la potencial “ingobernabilidad” de la masificación y fragmentación sociocultural que ahora las poblaba. La Revolución Cubana y la promesa de bienestar, protección y desarrollo que aparentemente ofrecía la ciudad tensan las opciones de un dilema: reformismo o revolución. De la mano de la “Alianza para el Progreso” el reformismo recibió el apoyo estadounidense en un proceso de secularización y de soporte técnico-científico para la intervención apaciguadora de la conflictividad urbana. Pensada como la manera de organizar, normalizar y analizar las acciones asistenciales en la perspectiva de superar la intuición y el voluntarismo como criterios para su acción en la sociedad, surge la idea de una *organización sistemática del quehacer práctico de intervención social*, como el primer concepto de “sistematización” que le da forma a la profesionalización aséptica y “científica” del Trabajo Social.

2. *Su configuración y proyección en el continente.* Esta idea inicial de “sistematización” y sus implicaciones para la profesión del Trabajo Social es

desafiada a mediados de los 70, por un movimiento que busca tanto la reconceptualización del Trabajo Social como “recuperar el recorrido de los movimientos sociales emergentes” (Quiroz, 2004). Surge inicialmente en Chile y luego “se divulga en América Latina, Brasil, Colombia, Perú, Bolivia, México, tanto en universidades como en gremios” (Ibíd.). Al responder al interés por comprender las experiencias singulares, valorar los saberes propios de la intervención y de las comunidades participantes, al asegurar que por esta vía se logra un conocimiento diferente al posible desde la investigación y la evaluación convencional, la *Sistematización de la experiencia* se va convirtiendo en un modo alternativo de gestar conocimiento, cada vez más utilizado en la América Latina de la época, en la medida en la que se constituye en modalidad de trabajo de las corrientes renovadoras de la intervención social.

El escenario había cambiado: las estrategias reformistas implementadas al inicio de la década anterior fueron contestadas en muchos países de América Latina con sangrientas dictaduras; la insurgencia armada y la economía ilegal del narcotráfico y de la delincuencia organizada, consolidan el panorama de creciente ingobernabilidad. A la lucha sindical de los trabajadores urbanos se sumaba, desde finales de la década anterior, el movimiento estudiantil y el indígena. La “amenaza del comunismo” encontró su cristalización en Chile: Entre 1970 y 1973 se intentó en este país una transición hacia un sistema socialista en condiciones de legalidad democrática. El golpe militar en Chile contra el gobierno socialista, el fracaso de las medidas reformistas en todo el continente, la represión institucional y los regímenes de excepción apoyados en formas de terror estatal acaban con la ilusión democrática.

En esta misma década surgen y se implementan modos de investigación y acción social en clara oposición con “la fascinación cientifista de un funcionalismo omnipresente y contra la inercia de una dogmática y una escolástica marxista” (Martín-Barbero, 2002:45). La Educación Popular de

inspiración Freireana y la Investigación Acción Participativa (IAP) que “echó al suelo no solo el dogmatismo que dominaba nuestra interpretación del marxismo sino también, y muy principalmente, los lugares comunes que el funcionalismo nos contrabandeaba como ciencia” (Molano, 1998: 5), se constituyeron en alternativas potentes para investigadores y activistas que buscaban no separar “la *forma* legitimada de lo conocible del *contenido* de lo vivido socialmente” (Martín-Barbero, 2002:45): Al buscar comprender la realidad Latinoamericana desde la manera como se estaba viviendo por parte de los sectores populares, al asumir el concepto de *praxis* en Freire⁴, su reconocimiento del saber popular y su crítica a la arrogancia y ceguera del autoritarismo mesiánico de izquierda, cuya “verdad forjada fuera de la experiencia popular e independiente de ella debe moverse de su sitio propio e ir hasta el *cuerpo* de las clases populares *incultas* para efectuar su *salvación*” (Freire, 1999:116), se descubren para la investigación y la acción social en Latinoamérica los conceptos de “experiencia” y “compromiso”, que transforman la apropiación mecanicista de la idea marxista de “práctica”; se replantea la idea cosificada y estática de “hecho social” y se propende por la comprensión de su dimensión espacio-temporal, procesual y vivencial, en esta nueva manera de conocer llamada *sistematización de experiencias*.

Varios ideolitos surgen en este trayecto:

La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano como fundamento del conocimiento generado, que podríamos llamar *Conciencia de Lugar*. El conocimiento está situado, el lugar social y geopolítico desde donde se piensan los problemas marca profundamente ese conocimiento. Esta lección es supremamente importante y actual ahora que en los debates político–culturales sobre la globalización y la “sociedad del conocimiento” se ha reivindicado con mucha fuerza una *política de lugar* (Escobar, 2005:171), la inscripción en un espacio-tiempo como lugar estratégico para repensar las

⁴ La concepción de *Praxis* que Freire asume en “La pedagogía del oprimido”, al resaltar su carácter vivencial, se constituye en una “recuperación” de Marx y Hegel, con los ojos puestos en Husserl (Masi, 2008) y en la concepción aristotélica recogida por la tradición Cristiana.

relaciones local-global, constituyente decisivo hoy en las luchas sociales y en las transformaciones en las maneras de pensar y de aprehender lo que está ocurriendo en el sistema-mundo del capitalismo cognitivo (Boutang, 2004). La conciencia de lugar vincula también a éste ideolito el carácter político, comprometido, de este conocimiento, en busca de la transformación social.

En esta época emerge la idea de que la práctica va generando nuevos saberes, que las experiencias, la maneras como son vividas, dejan aprendizajes y que la sistematización consiste en ordenar, procesar y hacer comunicables, con y desde los practicantes, los conocimientos adquiridos, objetivando la experiencia. La valoración del *Saber Práctico*, el de los interventores y de las comunidades con las cuales trabajan, se constituye en una opción política y ética frente a la organización misma del discurso científico actual que ha realizado un “epistemicidio” sobre la legitimidad, pertinencia, productividad y actualidad de otras formas de conocer, de otros saberes, que conforman el amplio espectro del *conocimiento social*. Se configura así un ideolito, el *saber práctico*, con dos facetas complementarias: que la experiencia se puede aprehender.... y que es posible aprender de y desde la experiencia.

3. *Su consolidación como una forma de acción social ligada a la Educación Popular, las ONGs y a la autonomía de los nuevos movimientos sociales.* En un escenario dominado por la recesión e inflación, la década del ochenta mostró en América Latina las consecuencias de la ofensiva socioeconómica e ideológica del neoliberalismo en la región, con el inicio de los programas de apertura y ajuste económico, la “crisis de la deuda pública” y la acentuación de la crisis social.

La visibilidad de conflictos culturales (étnico-raciales, de género y generación) y ciudadanos (barriales, de usuarios, de derechos humanos, etc.), el protagonismo de nuevos actores sociales con formas de conocimiento y

acción vinculadas a sus características propias, exigieron el replanteamiento de los presupuestos teóricos y prácticos de la intervención social y posicionaron en América Latina el llamado Freireano a una “pedagogía dialógica” y a la “acción cultural popular”. Es en este momento en que toma fuerza el reconocimiento de la riqueza y densidad de las *experiencias*, ante la proliferación de proyectos de intervención, “agencias de cooperación” y ONGs trabajando con población “en alto riesgo”; las inquietudes sobre la eficacia, eficiencia y pertinencia de esta labor impulsan la necesidad de repensar estas prácticas, fortaleciendo el ejercicio latinoamericano de sistematización de experiencias.

Este interés generalizado en América Latina por comprender lo que estaba ocurriendo en las experiencias de intervención, más allá de los informes institucionales y de las evaluaciones formales, le da nacimiento a dos enfoques de la sistematización, el *tipológico* (rasgos comunes a un conjunto de experiencias) y el *comprensivo* (reflexión sobre la práctica). El primero se practicó en México (CEESTEM) y Chile (CIDE y FLACSO). El segundo en el Trabajo Social en Perú (CELATS), en la Educación de Adultos (CEAAL) y la Educación Popular en América Latina.

Se puede afirmar que este período se caracteriza por la configuración de un Movimiento Latinoamericano de Sistematización de Experiencias cuyos *actores* principales son las ONGs, los Educadores Populares y los nuevos movimientos sociales independientes; las *formas de conocimiento y acción* implementadas en estas sistematizaciones se cualifican, se comunican y se separan de los lugares comunes del Marxismo doctrinario y del “corral científicista” (Gagneten , 1990:11), de su “fetiche de lo medible” y de “el método científico”, obligando a los interventores (Trabajadores Sociales, Sociólogos, Educadores de Adultos, Educadores Populares) a “desaprender” sus lógicas profesionales y a reconocer y valorar los saberes de las comunidades y los aprendizajes de las experiencias de intervención.

Tres ideolitos se consolidan, para la sistematización de experiencias, en el tránsito de esta década: *Saber es Poder* (Gagneten, 1990:9), la potenciación de las comunidades populares y de los nuevos movimientos sociales desde la valoración, recuperación y comunicación de sus saberes y los de los agentes interventores; la *Centralidad de la Cultura*, la dimensión cultural como el lugar estratégico para poder entender los conflictos que constituyen nuestras sociedades; *Palabras grávidas de mundo*, partiendo del reconocimiento del otro como interlocutor válido, con saberes legítimos y densidad cultural y al haber ganado conciencia de lugar en medio de los conflictos culturales que nos conforman, la sistematización busca asumir la densidad de lo vivido diferencialmente y no aspira a “mirar las experiencias con objetividad sino a *objetivar la experiencia vivida*” (Jara, 1999:59).

4. *Su institucionalización, cualificación e intentos de sistematicidad.* El nuevo escenario para la sistematización surge de la conjunción entre los ajustes estructurales (apertura económica, privatización de empresas y servicios estatales, desregulación y debilidad estatal) prácticamente obligados para las naciones de América Latina, con consecuencias como el aumento del desempleo, la pobreza y la corrupción; la “caída” de la “Europa del este” y la deflación del ideario socialista ; así como el surgimiento en muchos Países Latinoamericanos de liderazgos caudillistas ante el desprestigio de “la clase política” y los partidos. Es una etapa caracterizada por la clara hegemonía de la ideología y del programa político neoliberal.

Desde finales de los ochenta y principios de la década de los noventa en la Educación Popular se entra en una etapa de desencanto y abandono: Algunos colectivos de Educación Popular tienden a tecnificar su actividad y su forma de trabajar, a sobredimensionar los objetivos instrumentales o a generar una actividad cada vez menos reflexiva y politizada, perdiendo el sentido de su labor. En contraste con esta situación, la sistematización de experiencias se

convierte en una opción cualificada para dar cuenta de lo que ocurría en las experiencias de intervención, estableciéndose como alternativa en la generación de conocimiento y en la práctica de Trabajadores Sociales y Educadores Populares, provocando su “institucionalización” (aparece en los programas académicos, en la labor de las ONG y de los “organismos de cooperación”).

La década del 90 es especialmente prolífica a nivel de la conceptualización y debate sobre la naturaleza y las diferentes formas de hacer sistematización. Se adelantan algunos “estados de la cuestión” (Diego Palma, 1992) en los que se busca inicialmente, separando y auscultando su objeto, objetivos, metodología y orientación epistemológica, la “unidad fundamental entre los distintos enfoques”. Se adelantan encuentros nacionales y latinoamericanos en donde se aborda la producción de conocimiento en la sistematización, su objeto y relación con la evaluación y la investigación convencional, la formación en esta práctica, así como algunas clasificaciones sobre la filiación epistemológica de los distintos “enfoques” de la sistematización.

Este escenario (1990-2002) se caracteriza, entonces, por su consolidación y cualificación como *movimiento latinoamericano de gestión social de conocimiento*. Sus actores han sido no solo los educadores populares, trabajadores sociales y las ONGs en interlocución con organizaciones populares, también lo han sido las Universidades, las Instituciones Nacionales de “protección social”, las de cooperación internacional (como la UNESCO) y las redes Latinoamericanas de pensamiento y acción (como la REDALF y el CEAAL).

Entre los ideolitos que surgen en esta etapa de la sistematización se encuentra el *dialogo de Saberes*, asumido como la relación interpelante entre saberes diferentes y desigualmente constituidos que encuentran en el proceso de sistematización una oportunidad para su transformación. La singularidad de

esta propuesta consiste en el establecimiento de un *vínculo interpelante*, una *experiencia intercultural* en la cual el saber del “experto en sistematización” o del académico no actúa como la instancia arrogante que define lo que es conocimiento válido y lo que vale la pena sistematizar sino que, salido de su ámbito de legitimidad, se convierte en diferencia de contraste y de co-elaboración que posibilita la lectura ponderada de la realidad local y al mismo tiempo cuestiona las legitimidades de su saber letrado, rompiendo sus premisas y obligándolo a pensar. El saber social involucrado en este dialogo resulta también transformado, en la medida en que al ser interpelado por la mirada extrañada de la experiencia vivida, realiza una reflexión endógena sobre las prácticas, potenciando así una transformación que no transita por los caminos del deber ser impuesto por la racionalidad académica o por cualquier otra racionalidad mesiánica.

Otro ideolito surge del entendimiento de que el conocimiento adquirido en la sistematización ni es neutro, ni busca simplemente “saber más” sobre la experiencia, sino que se ubica en un posicionamiento ético y político que pretende la transformación de los sujetos y de las prácticas, la institución de *Otra cultura política*: La comprensión de los procesos de sistematización como acciones eminentemente formativas, en las cuales se potencian y evalúan tradiciones, se reorganizan vínculos societarios y se engendra conocimiento e innovación social, en el camino de la configuración de sujetos sociales democráticos y solidarios.

Al buscar integrar “la *forma* legitimada de lo conocible” en el “*contenido* de lo vivido socialmente” (Martín-Barbero, 2002:45), la generalidad de las propuestas de sistematización no separan el acto de conocer en lo racional y lo emotivo, así como tampoco se separa tajantemente lo individual y lo colectivo, al asumir la experiencia como proceso dinámico de co-elaboración; lo que nos conduce a otro ideolito: se trata de *una producción de conocimiento colectiva, intersubjetiva, narrativa y reticular*, una manera de

aproximarse a las experiencias constituida por su distancia con el subjetivismo idealista y con el objetivismo abstracto. La *comprensión narrativa* ejerce un trabajo de presuposición y de transformación (Ricoeur, 2004:118) de lo vivido, una inteligibilidad que no opera por separación, clasificación y organización lineal y progresiva de la vivencia, esto es “analíticamente”, sino por integración de su heterogeneidad, disposición de lo sucedido en una trama cargada de intensidad valorativa, que navega entre la razón y la pasión, lo individual y lo colectivo, la realidad y la ficción.

Todo este ensamblaje de aprendizaje se ha hecho posible por el vínculo, a veces precario, a veces fortalecido, de un conjunto de actores que de manera generosa han aportado su conocimiento, su experiencia, su entrega, a través de *redes latinoamericanas de aprendizaje y acción*, el ideolito que ha manera de hilo conductor le fue dando forma a este modo de saber: la constitución de una *indisciplina interconectada* que tiene como eje a Latinoamérica le ha dado un sello específico a la sistematización, no solo porque está, como hemos visto, completamente imbuida de su historia, de sus problemas y de sus formas de resolverlos, sino porque ha abierto una oportunidad de lo que recientemente ha sido llamado “inteligencias colectivas” y que yo llamaría más bien la posibilidad colectiva y translocal de una gestión del conocimiento confiado en el otro. Esta última parte, confiado en el otro, supone una discrepancia respecto a los modelos competitivos –y de “competencias”-, de la permanente innovación, de una novedad que convierte ese conocimiento en mercancía y, por tanto, en objeto de disputa obligada por ciertos regímenes de derechos de autor y de propiedad que incluso no han tenido miramientos al usurpar saberes tradicionales a nombre de la gestión de cierto saber experto.

5. *Su expansión, diversificación temática e instrumentalización*: Desde finales de los 90 se abre un nuevo escenario para la sistematización de experiencias en América Latina: El paso “de la resistencia a la propuesta” se efectúa activamente en el continente: Las luchas indígenas en Bolivia y Ecuador, la

victoria de candidatos presidenciales que recuperan un discurso progresista y reivindicativo contrario a las políticas neoliberales aplicadas en la década de los noventa; revienta la burbuja de la globalización neoliberal según la cual el crecimiento económico conducía a la reducción de la pobreza y a un mundo de bienestar en manos del mercado. Este escenario favoreció el aprendizaje y la práctica de la sistematización de experiencias como opción transformadora en el conocimiento y la acción.

El paso exitoso e independiente de la sistematización por este trayecto no pudo evitar, en algunos casos, su instrumentalización y simplificación: “se ha ido reduciendo por la gente del pensamiento único a un formato o esquema para ser rellenado, castrándole todo su proyecto de empoderamiento y transformación de sujetos, instituciones, culturas, sociedad” (Mejía, 2008:1).

En el recorrido de la década de 2000, el movimiento latinoamericano de sistematización de experiencias logra fundamentarse en el intercambio, acción conjunta y cualificación de los procesos a nivel internacional. Se lanzan programas internacionales de sistematización de experiencias, la sistematización en red y la “metasistematización” (Acevedo,2009:36); se adelantan experiencias de sistematización, con la orientación latinoamericana, en el “norte” (el proyecto “Giza Garapena” en Bilbao, 2004, por ejemplo); se comprometen algunas Universidades con la formación y la reflexión en torno a la sistematización; se incentiva la conformación de Grupos de Trabajo por regiones y temáticas, proliferan los Talleres de capacitación en sistematización y las Jornadas de reflexión sobre su sentido político-pedagógico, así como las asesorías a Instituciones y Gobiernos de la región.

El vínculo asequible y permanente logrado mediante la “Biblioteca Virtual de Sistematización” implementada por el CEAAL posibilita el intercambio, reconocimiento y asesoría entre una diversidad de experiencias y organizaciones que asumen la sistematización como una alternativa en la gestión social y para la organización de líneas específicas de trabajo (enfoque

de género, desarrollo local y sostenible, ciudadanía y políticas públicas, niñez y adolescencia, entre otras).

Este momento de la sistematización se caracteriza por su internacionalización, multiplicidad temática y vinculación “con una diversidad de acciones y dinámicas que se dan en los más diversos rincones de América Latina”, lo que conduce, en algunos casos, a su instrumentalización. Los *actores* de la Sistematización se diversifican y se escalan, al ser desarrollada por Gobiernos y ONGs, así como por la articulación de organizaciones latinoamericanas y, en algunas experiencias, con organizaciones de otros continentes; sus prioridades son ejes y temas de alcance latinoamericano (y mundial) y las *formas de conocimiento y acción* promovidas responden a “guías de sistematización” que aunque flexibles imponen cierta regularidad y “aire de familia” al conjunto de prácticas sistematizadoras.

El ideolito fundamental que se configura en este tránsito, fue la consolidación de la sistematización de experiencias como un *movimiento latinoamericano de gestión social de conocimiento*: la acción conjunta, el intercambio y cualificación de los procesos de sistematización a nivel internacional; el mantenimiento de un espacio virtual permanente de interlocución (biblioteca virtual sobre sistematización) y la definición de ejes y temáticas prioritarias, así como la conformación de grupos de trabajo de eficacia regional han posibilitado la vinculación de la sistematización con el reconocimiento de nuevos escenarios para la acción de los movimientos sociales, el ejercicio de una ciudadanía cosmopolita y la definición de agendas públicas democratizadoras a nivel nacional y Latinoamericano.

Sin embargo, resulta de la más urgente necesidad la construcción de otro ideolito, que llamaré *el espejo del cometido propio* (la reflexividad sobre el momento actual de la sistematización), la mirada a las consecuencias de su institucionalización como saber experto (su despolitización, pérdida de capacidad de interpelación y alejamiento de los contextos populares) y,

simultáneamente, a su capacidad para dar cuenta de las transformaciones tecnoculturales y socioeconómicas del capitalismo cognitivo. Desde este ideolito es posible vislumbrar el modo como esta “chiva” cargada de aprendizajes nos habilita para pensar y actuar en las nuevas formas de juntarse, de poner en común y de aprender: la manera de estar juntos, de relacionarse, que podemos aprender fundamentalmente de los jóvenes pero también de algunas otras organizaciones y agrupaciones que habitan lo virtual, pues han sido los jóvenes y los grupos de activistas culturales, de activistas sociales, quienes han visto en esa “tecnicidad-mundo” una posibilidad estratégica de visibilidad, de posicionamiento, de encuentro, de aprendizaje e incluso de nuevas formas de lucha.

Es que los principios en los cuales nosotros queríamos encontrar comunidad, desde las territorialidades, desde pertenencias plenas o desde identidades fuertes y completas, con límites claramente establecidos, han dado paso a organización en redes y a otras formas de comunidad que operan por identificación más que por identidad, donde los une algún interés en común y que a partir de contacto y conexión no esperan una duración extensa aunque sí intensa de ese vínculo. Mientras nosotros buscábamos las comunidades e incluso las organizaciones en el espacio y en la representación (en el sentido político y en el sentido gráfico), éstas aparecieron en el tiempo (el contacto instantáneo que puede ser clave para el logro de ciertos objetivos) y en la expresión (incluso en 140 caracteres!), en la tecnología-mundo que hace que lo común esté estrechamente ligado con las redes virtuales, las nuevas formas de producción cooperativa de la comunicación y las dinámicas virales en las que rápidamente se replica una idea y se consigue agrupar o conectar un conjunto significativo de participantes sobre una temática o para acordar una acción. En su búsqueda de reconocimiento y afinidad, al enfrentarse a las formas autoritarias tradicionales, ciertos sectores (los jóvenes, por ejemplo) o nuevas *comunalidades* (de identidad, de interés, étnicas, de género o de opción sexuales, entre otras) han desarrollado o han conectado con el potencial democratizador, cooperativo, de los nuevos modos de producción y circulación

de sentido, de conocimiento y de vínculos que emergen en la tecnicidad electrónica actual.

Otra consecuencia fundamental de este ideolito del *espejo del cometido propio* es la revalorización de la ciudad. Desde las conexiones, flujos y redes pasamos hoy a encuentros y muchedumbres que se hacen visibles en las calles de las ciudades, expresando su sentimiento de indignación por aspectos específicos de la vida localizada (la defensa de un parque, por ejemplo) que al activar ese vínculo emocional tanpreciado y cultivado por cierta ingeniería plebiscitaria de lo social (el patriotismo, por ejemplo), han alcanzado dimensiones políticas inusitadas (han tumbado gobiernos, por ejemplo).

Asumir que la idea de un *sujeto democrático y solidario* encuentra, en las actuales transformaciones tecno-culturales, en las nuevas formas de juntarse, de poner en común y de aprender, una posibilidad grande, una oportunidad histórica, es la actual lección por aprender para el movimiento latinoamericano de gestión social de conocimiento: La posibilidad de establecer desde lo vivido un conjunto de aprendizajes útiles para potenciar procesos organizativos, para transformar prácticas, para reivindicar identidades e incluso para dar cuenta de la inesperada inserción que en los procesos entre lo local y lo global están teniendo las comunidades y los grupos sociales subalterizados. Se trata de un caudal de conocimientos y pautas de acción sobre las formas como han experimentado estas colectividades los profundos cambios socioeconómicos y culturales de lo que se ha llamado, ingenuamente, la “sociedad del conocimiento”.

Bibliografía.

ACEVEDO, M. A. (2009) “El concepto de escenarios de la Educación Popular”. En *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación popular*, José Hleap (Compilador). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

BENJAMIN, W. (1991) *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus.

- BENJAMIN, W. (1998) "Experiencia y pobreza", en Discursos interrumpidos I, Madrid: Editorial Taurus. Pp. 167-173
- BOUTANG, Y. M. (2004) "Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo", en Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- DE CERTEAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. 1. artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Ministère des Affaires Étrangères.
- ELIZALDE, A. (2010) "Intuiciones, complejidad y vida cotidiana", en Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 9, Núm. 25, 2010, Santiago de Chile: Universidad Bolivariana. Pp. 101-118.
- ESCOBAR, A. (2005) *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto colombiano de antropología/ Universidad del Cauca
- FREIRE, P. (1999) *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- GAGNETEN, M. M. (1990) *Hacia una metodología de la sistematización de la práctica*. Buenos aires: Editorial Humanitas.
- JARA, O. (1999) "El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales", en *la piragua, Revista latinoamericana de educación y política*, No.16, Sistematización de prácticas en América. México: CEAAL
- MARTÍN BARBERO, J. (1987- 2002) *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTÍN BARBERO, J. (2008). "De la experiencia al relato. Cartografías culturales y comunicativas de Latinoamérica". En *Revista Anthropos, huellas del conocimiento* nº219. Barcelona: Anthropos
- MASSI, A. (2008) El concepto de praxis en Paulo Freire. En *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. (Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar, compiladores). Buenos Aires: CLACSO.
- MEJÍA, M. R. (2008) *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- MOLANO, Alfredo. (1998) Cartagena revisitada: Desde el Simposio Mundial de 1977. En *Participación popular, retos del futuro*. (Orlando Fals Borda, compilación y análisis). Bogotá: ICFES/IEPRI/COLCIENCIAS. Pp 03-10.
- OSORIO, J. y RUBIO, G. (2007) "La Necesidad de Recuperar la Experiencia en Educación", en *La Calidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.

PALMA, D. (1992). *La Sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. Estado de la cuestión en América Latina*, Serie Papeles del CEAAL n° 3, Santiago de Chile: CEAAL.

QUIROZ, T. (2004) Sistematización. Cómo se origina y desarrolla la sistematización. En *Magister en Política Sociales y Gestión Local/ Universidad ARCIS*. Santiago de Chile : Universidad ARCIS. www.mag-politicassociales.cl.

RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo veintiuno