



Prospectiva

ISSN: 0122-1213

ISSN: 2389-993X

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

Goldar, María Rosa; Chiavetta, Valeria

Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular

Prospectiva, núm. 31, 2021, Enero-Junio, pp. 49-69

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

DOI: 10.25100/prts.v0i31.10648

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574266888004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular

María Rosa Goldar

Magister en Ciencia Política y Sociología. Licenciada en Trabajo Social

Universidad Nacional Cuyo. Mendoza, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-5696-8868> • mrosagoldar@gmail.com

Valeria Chiavetta

Especialista en Análisis Institucional de las Prácticas Sociales. Licenciada en Trabajo Social

Universidad Nacional Cuyo. Mendoza, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-9296-2917> • valechiavetta@hotmail.com

Resumen

La sistematización de experiencias cuenta con un acervo que la hace particularmente rica para nutrir los debates contemporáneos en dos campos especialmente desafíados en el actual contexto: la formación y el ejercicio del Trabajo Social y la Extensión crítica universitaria. El presente ensayo de reflexión teórica tiene por objetivo ofrecer una serie de argumentaciones de carácter analítico y reflexiones que, desde el ejercicio profesional y desempeño de sus autoras, así como también desde su procedencia de la Educación Popular latinoamericana, busca rastrear sus entrelazamientos teórico-epistemológicos.

Por otra parte, busca entroncar la reflexión teórica con la referencia a una práctica de acompañamiento a sistematización de experiencias de extensión universitaria que a partir de la reflexión sobre la misma ofrece pistas para enriquecer el debate crítico en torno a esa función del quehacer académico universitario.

El artículo estructura su reflexión teórica sobre la sistematización en torno a tres ejes básicos: su articulación teórico-epistemológica con la educación popular latinoamericana y la Investigación acción participativa, la sistematización en el devenir histórico y en el debate contemporáneo de la Intervención del Trabajo Social, y la potencialidad de la Sistematización de experiencias en el campo de la extensión crítica. Ofrece en cada apartado argumentaciones y sustentaciones teóricas y reflexivas que en el propio desarrollo de las mismas ofrece conclusiones al lector/a.

Palabras clave: Sistematización de experiencias; Educación popular; Trabajo Social; Extensión universitaria.

Recibido: 25/09/2020 | **Aprobado:** 08/11/2020 | **Publicado:** 01/01/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Goldar, M. R., y Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 49-69. doi: 10.25100/prts.v0i31.10648.

Contributions and Challenges of the Systematization of Experiences in Social Work and the Critical Extension. Notes and reflections from the perspective of Popular Education

Abstract

The systematization of experiences has a collection that makes it particularly rich to nurture contemporary debates in two fields that are especially challenged in the current context: the training and exercise of Social Work and in the critical university extension. The present essay on theoretical reflection aims to offer a series of analytical arguments and reflections that, from the professional practice and performance of its authors, as well as from its origin in Latin American Popular Education, seeks to trace its theoretical-epistemological intertwines.

On the other hand, it seeks to link theoretical reflection with reference to a practice of accompaniment to the systematization of university extension experiences that, based on reflection on it, offers clues to enrich the critical debate around this function of university academic work.

The article structures its theoretical reflection on systematization around three basic axes: its theoretical-epistemological articulation with Latin American popular education and Participatory Action Research, the systematization in the historical evolution and in the contemporary debate of the Intervention of Social Work and the potentiality of the Systematization of experiences in the field of critical extension. It offers in each section arguments and theoretical and reflective supports that in their own development offer conclusions to the reader.

Keywords: Systematization of experiences; Popular education; Social Work; University extension.

Sumario: 1. Introducción, 2. Reflexión teórico-conceptual, 2.1 Sistematización de experiencias como parte de los desarrollos de la praxis de la educación popular latinoamericana, 2.2 Sistematización de experiencias y su entramado con la formación y el ejercicio del Trabajo Social, 2.3 Sistematización de experiencias y sus aportes a proyectos de extensión universitaria, 3. Conclusiones, 4. Referencias bibliográficas.



1. Introducción

Mediante este texto que reviste el carácter de ensayo nos proponemos promover algunos debates producto de la fundamentación teórica y la reflexión del ejercicio profesional y la docencia del Trabajo Social y la extensión universitaria, desde nuestra principal referencia que es la Educación Popular latinoamericana. Habernos formado, nutrido y desempeñado en y desde la Educación Popular -EP-, como así también en algunos de sus particulares espacios de desarrollo como son el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe/CEAAL y -dentro de él- en el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de experiencias (PLAS), hacen que la aproximación a la temática cobre un sentido que impregna la mirada que tenemos y de la que intentamos dar cuenta en este artículo.

Reconociéndonos educadoras populares, que nos nutrimos desde esa vertiente educativa propia de la praxis latinoamericana, miramos los aportes, dilemas, tensiones, desafíos que la sistematización de experiencias y la propia educación popular colocan en el entrecruzamiento con dos campos específicos: en el Trabajo Social (tanto en la formación como en el ejercicio profesional) y en el quehacer universitario, particularmente vinculado a la extensión universitaria.

Para ello el presente artículo tiene tres apartados principales:

51

- Sistematización de experiencias como parte de los desarrollos de la EP latinoamericana.
- Sistematización de experiencias en el entramado de la formación y el ejercicio del Trabajo Social
- Sistematización de experiencias y su aporte al desarrollo de la extensión universitaria desde una perspectiva crítica.

Establece, al finalizar, una serie de conclusiones que operan a modo de agenda y apertura a futuras indagaciones y reflexiones teóricas.



2. Reflexión teórico-conceptual

2.1 Sistematización de experiencias como parte de los desarrollos de la praxis de la educación popular latinoamericana

Fundamentos teóricos y epistemológicos

Partimos de la consideración de que introducirse en la *sistematización de experiencias* requiere reconocerla articulada a la tradición de la Educación Popular (EP) latinoamericana, como así también imbricada con otras formas de producción de conocimientos como lo es la Investigación Acción Participativa (IAP).

Esta convergencia tiene que ver con que las tres propuestas tienen su principal anclaje en que son propuestas que –con énfasis en el carácter educativo, reflexivo y/o indagativo e investigativo de la acción– buscan que sus procesos rescaten los saberes que se ponen en juego en la práctica, rescatando la voz de los actores/as de esos procesos y que se encaminen a lo que en términos generales podemos denominar *transformación social*. Desde allí buscan su articulación y/o sus puntos de posible divergencia con formas reconocidas y/o institucionalizadas de investigación social y de producción de conocimientos formalizadas en el campo académico.

52

Las convergencias o articulaciones se han producido mayormente con las metodologías cualitativas de investigación social que, en Ciencias Sociales, han propiciado justamente dar cuenta de fenómenos sociales a partir de su constatación y/o explicitación desde los sujetos sociales. El mayor distanciamiento lo tienen con las formas positivistas de producción de conocimientos en las Ciencias Sociales y la diferenciación que se establece entre ‘sujeto y objeto’ de investigación. Tal como señala Rosa María Cifuentes “el desarrollo de investigación cualitativa permite la comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social de las y los sujetos y colectivos, más que el descubrimiento de leyes de comportamiento universal con el fin de comprender la realidad subjetiva que subyace a la acción de tales sujetos” (Cifuentes-Gil, 2011, p. 17).

El aporte de la Educación Popular Latinoamericana

Diversos autores/as entre quienes se destacan Mejía (2011) y Torres-Carrillo (2008), han trabajado el devenir histórico y las distintas vertientes que se entroncan en lo que bajo la común denominación de Educación Popular, cobija a un conjunto de prácticas y conceptualizaciones que fomentan procesos educativos a favor de los intereses de los sectores subalternos de la sociedad. No es definida ni por los sujetos a quienes alcanza (adultos/as, jóvenes, niños/as) ni por desarrollarse dentro o fuera del sistema educativo



formal, sino que es una propuesta educativa para toda la sociedad y para todos los sistemas educativos. Sus características fundamentales son:

- Parte de una lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante.
- Posee una intencionalidad política emancipadora. La política es entendida como acción liberadora. La educación busca la promoción del cambio social, en vez de la estabilidad social, es decir, es un instrumento para el cambio. Sin embargo, la EP no busca el cambio de unos por otros, es decir de explotados por explotadores, sino que busca superar dicha contradicción aspirando a una sociedad en la que no haya opresores ni oprimidos.
- Tiene como premisa fundamental la consideración de que son los sujetos populares quienes protagonizan los procesos de transformación social en perspectiva emancipatoria.
- Su campo privilegiado de incidencia es la subjetividad de los sujetos educativos.
- Adopta metodologías de trabajo apropiadas a las premisas anteriores, utilizando técnicas participativas, activas y dialógicas. Promueve el diálogo de saberes y la negociación cultural.

53

Otro aspecto fundamental a tener presente es que, para la Educación Popular, los Movimientos y Organizaciones sociales populares son, al mismo tiempo, *sujetos y actores* de procesos educativos porque:

- Desarrollan *prácticas educativas intencionadas* (propias o articuladas con distintos sectores: ONG's, universidades, gobiernos locales, etc.).
- Los propios *procesos organizativos cumplen un fuerte papel pedagógico*: aprendizajes para, en y desde la acción.
- A nivel societal (hacia el conjunto de la sociedad) desde su acción política-organizativa y desde su práctica cultural (construyen nuevos imaginarios) colocan distintas *claves emancipatorias* que denuncian el carácter opresivo de múltiples relaciones sociales y en diferentes planos (Goldar, 2013).

Todos estos elementos, como veremos en el próximo apartado, van a convertirse en aspectos que tienen particular incidencia a la hora de plantearnos la importancia de la sistematización de experiencias en la intervención del Trabajo Social.



Por su parte la Investigación Acción Participativa (IAP) se sustenta en una base epistemológica crítica proponiendo un camino investigativo pertinente para promover procesos de conocimiento y acción con la participación de sectores sociales a quienes se les confiere el papel de sujetos de su realidad. En esos procesos se destaca la relación horizontal entre los actores involucrados de manera tal que ambos (quien investiga y quienes son investigados) son considerados sujetos entre los cuales se producen intercambios de conocimientos y retroalimentación que enriquece el abordaje del objeto de estudio, el cual no está fuera de esa relación. Es por tanto una opción metodológica para quienes entienden que parte de las finalidades de las ciencias sociales es buscar en cada instancia de su producción que los sectores populares pasen a ser sujetos y que participen en la significación de los problemas, necesidades y decisiones que los atañen. La IAP no tiene etapas definidas ni lineales, sino que es un proceso constante de construcción de alternativas a partir del pensamiento crítico, que lleve a los involucrados por un proceso de nuevas dimensiones que faciliten su desarrollo (Velázquez y Molina, 2007).

Es de destacar que tanto la IAP como la EP han entroncado un núcleo de carácter epistemológico que busca otorgarle a la práctica social de los sujetos un lugar de emergencia de los saberes presentes en esa práctica y que por ello “cuestiona la manera como la universalidad excluye y niega otras epistemes” (Mejía, 2018, p. 12).

54

Para referirnos ya particularmente a la *sistematización*, en un primer acercamiento es preciso señalar que quienes han desarrollado las mayores precisiones y desarrollos conceptuales reconocen que es una noción en construcción. Sin embargo, se toma como base una idea inicial o fundante que la comprende como una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (Jara-Holliday, 2013).

Otros autores, enfatizando su carácter más investigativo de las experiencias, señalan que la sistematización 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. La sistematización de experiencias invita a producir conocimiento, a democratizar su acceso, y contribuye al empoderamiento de los actores involucrados. Dicho empoderamiento genera una nueva forma de hacer, a la vez que contribuye a cuestionar las prácticas para recrearlas (Mejía, 2010).

Es por ello que para quienes intentamos tematizar y estimular la reflexión en torno a la sistematización como forma de producción de conocimientos en el Trabajo Social (tanto en la formación como en el desempeño profesional) y en la extensión crítica desde la Universidad, nos resulta inescindible la necesidad de verla entroncada, articulada y



vinculada a la tradición y a los desarrollos de la EP latinoamericana y de la IAP. Este enfoque nos desliga de tomarla como un desarrollo metodológico investigativo de corte cualitativo únicamente.

Separarlas constituye, a nuestro entender, un vaciamiento de su potencial epistemológico y ético-político. Ese potencial da cuenta de los esfuerzos por superar la subordinación de estas formas diferenciales de producción de conocimiento a las tradicionales y legitimadas maneras de producir conocimiento del mundo académico. Supone un esfuerzo por dotarlas de sustento que supere la comprensión de la sistematización como la simple reconstrucción de lo acaecido en los procesos sociales y por llegar a establecer categorías analíticas y conceptuales.

Desde esta perspectiva la sistematización se convierte en un modo particular de investigar las prácticas que al tiempo que reconstruye proceso, reconoce ideas, fuerza, desentraña la lógica interna de los procesos, permite que los sujetos sociales hagan visibles y se apropien de manera asertiva de los propios saberes puestos en juego en la intervención social o en los procesos organizativos. Pero, para el caso del Trabajo Social, desde esos saberes el desafío está en colocarse frente a la necesidad de establecer y dotar dichos saberes emergentes de los nexos con categorías conceptuales existentes o establecer aquellas que resulten necesarias para explicitar ese quehacer interventivo.

55

2.2 Sistematización de experiencias y su entramado con la formación y el ejercicio del Trabajo Social

Hay un dato de interés que nos importa rescatar y es que en algunos esfuerzos por historizar y genealogizar la noción y la propia práctica de Sistematización de Experiencias, se reconoce al Trabajo Social en tanto el campo disciplinar y, sobre todo, de ejercicio profesional que comenzó a utilizar la noción de *Sistematización* de prácticas (Jara-Holliday, 2013; Torres-Carrillo y Mendoza, 2013). Con esta noción se intentaba dar cuenta de la importancia y la necesidad de que en la acción y desempeño de la profesión se mantuviera algún grado de registro y sistematización de lo que se “hacía” porque en y desde el quehacer mismo se podría dar cuenta de ciertos fenómenos que interesaban en la Ciencias sociales y en la sociedad. Es decir, había una percepción que algo se podía decir desde la experiencia y que esa experiencia podía convertirse en fuente de conocimiento sobre lo social. El debate y las controversias tuvieron que ver con cómo se hacía ese proceso y en muchos casos se asimiló a la sistematización de información que luego serviría de base para procesos más formalizados de investigación social vinculados a la academia.

Fue justamente la hegemonía de formas tradicionales de investigación propias del ámbito académico y la necesidad del Trabajo Social en su búsqueda de un estatus propio dentro de la Academia, las que hicieron que en distintos momentos y lugares y en diversas



coyunturas contextuales esa búsqueda e interés iniciales, perdieran fuerza y se desdibujara la sistematización como forma de investigación que pudiera aportar a la producción de conocimientos desde las prácticas.

Esa tensión sigue hasta nuestros días. Es por ello que desde nuestro punto de vista e interés, vemos ligada la sistematización de experiencias en el campo del Trabajo Social (TS) a dos posibilidades: por un lado como forma de producción de conocimientos y saberes propios de una disciplina interventiva y por otro, como proceso que, desde la intervención profesional comunitaria y/o colectiva, acompaña y profundiza en la capacidad de recuperar saberes y producir conocimientos desde las prácticas de diversos actores sociales: organizaciones, colectivos sociales, movimientos populares.

Reconocemos que el Trabajo Social es una disciplina interventiva y que “participa al mismo tiempo de las características de una práctica distributiva –como distribución de valores de uso entre individuos y grupos, cuyo objetivo es lograr una distribución deseada (más justa, equitativa, etc.)– y al mismo tiempo, de aspectos propios de una práctica cultural –entendida como símbolos y formas culturales cuyo alcance puede ser de trasformación o reproducción de los discursos sociales” (Aquin, 2003, p. 119).

Haciendo pie en esta comprensión del Trabajo Social en tanto disciplina interventiva, al mismo tiempo resulta importante tomar los aportes que Meschini (2018) hace al señalar, respecto a la sistematización en Trabajo Social, que es preciso tomar distancia de aquellas definiciones que consideran a la misma como escribir o describir una práctica, recopilar una información sobre una práctica, ordenar una información cronológicamente, elaborar un informe síntesis de una práctica, sobre lo que se hizo, enunciar los problemas o aciertos de una práctica, entre otras. La autora comprende la sistematización en el marco de una tríada teórico-metodológica compuesta por las categorías supervisión, sistematización e intervención en lo social.

El carácter interventivo del quehacer profesional en su doble carácter (como práctica distributiva y práctica simbólico cultural) y esta tríada que se propone para el ejercicio sistematizador son las que, a nuestro criterio, permitirán afrontar el desafío (en tanto tensión inherente a nuestro quehacer profesional) entre el reconocimiento de la singularidad de los procesos interventivos, al mismo tiempo de recrear y comprender dicha singularidad en el marco de categorías conceptuales en orden a la necesaria universalización de las mismas. Tal es el reto desde el que hoy comprendemos que la *sistematización de experiencias* se convierte en un proceso sumamente valioso en el quehacer formativo y en el ejercicio de la profesión.

Ambas perspectivas nos permiten afirmar que, la Sistematización de las experiencias de intervención se constituyen en una fuente de producción de conocimientos desde el



ejercicio profesional que permitirán fundamentar sus intervenciones y -al mismo tiempo- afianzar su contribución al desarrollo de categorías analíticas y conceptuales en las Ciencias Sociales y en el desarrollo de su especificidad en el campo de las políticas públicas.

Tomamos entonces una comprensión más abarcativa de la Sistematización de experiencias que la entiende como “una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe” (Torres-Carrillo y Mendoza, 2013, p. 165).

Finalmente, en este apartado queremos señalar que tanto la formación disciplinar como el ejercicio profesional del Trabajo Social poseen otro punto de convergencia con los desarrollos de la EP, la Sistematización de experiencias y la IAP y es con la especificidad que posee la intervención del TS en contextos comunitario y en el trabajo con organizaciones y colectivos sociales. Dicha especificidad tiene que ver con el sujeto de dicha intervención (sujetos colectivos), con la colectivización de la demanda -en tanto estrategia de intervención propiamente comunitaria- y el desarrollo de procesos organizativos para afrontar necesidades.

Tanto la Educación Popular, como la Investigación Acción Participativa y la Sistematización de experiencias (en este caso, la experiencia del sujeto colectivo) poseen elementos que los hacen pertinentes y apropiados para la intervención social comunitaria (Velázquez y Molina, 2007) y lo ligan a un horizonte ético político de carácter emancipatorio (Goldar, 2012). Entre los rasgos distintivos de estas propuestas de las que se nutre y retroalimenta el Trabajo Social comunitario, destacamos que:

- Favorecen la participación y el protagonismo social, no como fin en sí mismos - participaciónismo- sino como proceso político de democratización del poder.
- Parten de una lectura y posicionamiento crítico respecto de las condiciones de subalternidad, explotación, subordinación y discriminación de diversos sujetos sociales.
- Buscan alternativas educativas, investigativas y de intervención que promuevan el protagonismo de diversos sujetos populares a fin de que sean actores de transformación social.

2.3 Sistematización de experiencias y sus aportes a proyectos de extensión universitaria

En este apartado reseñaremos parte de los aprendizajes surgidos en el acompañamiento y dinamización de espacios de la sistematización de experiencias en los Proyectos Mauricio López¹ de la Secretaría de Extensión de la UNCuyo entre los años 2013 y 2018. Contiene, por tanto, otros modos analíticos y expresivos que los apartados anteriores.

Una particularidad distintiva del trabajo institucional con esos Proyectos de extensión universitaria, fue el proceso de acompañamiento desde los equipos de la Secretaría. Los mismos se proponían mantener un contacto asiduo con los equipos extensionistas que trascendiera el monitoreo de actividades, el cumplimiento de objetivos, el seguimiento administrativo y el pedido de informes. El propósito fue acompañar el proceso de ejecución desde instancias de reflexión crítica y formación, con la intención de promover la problematización de la propia práctica y recuperar aprendizajes significativos de estas experiencias.

Este proceso de acompañamiento para la reconstrucción, análisis y reflexión crítica de la experiencia se enmarca en la perspectiva de la extensión crítica. La misma es tributaria de las corrientes epistemológicas y metodológicas de la Educación popular y la Investigación acción participativa ya desarrolladas en este artículo. La extensión crítica se propone vincular la formación de universitarios comprometidos con procesos de autonomía y organización de los sectores populares.

La extensión crítica tiene dos fines que hacen nudo: el primero se vincula a la formación de universitarios desde procesos integrales, críticos y dialógicos que trascienden la formación técnica. En segundo lugar, esta perspectiva de extensión se propone en su dimensión política aportar para generar procesos de poder popular. Estos objetivos tienen una vinculación dialéctica. Se puede definir la extensión crítica como un proceso educativo

¹ Los Proyectos Mauricio López propician procesos pedagógicos de intervención comunitaria que tienen como destinatarios a una población socialmente vulnerable. Se realizan a partir de abordajes interdisciplinarios, junto con organizaciones sociales e instituciones públicas. Para la universidad tienen un doble propósito: generar un cambio en una realidad concreta e injusta en diálogo con los actores sociales involucrados y, a la vez, procurar modificarse a sí misma en ese proceso.

Se denomina “Mauricio López”, en conmemoración a la figura y la obra del Profesor Mauricio Amílcar López, quien conjugó, por medio de sus acciones, el compromiso social y la calidad académica.

Desde 2008 se lleva adelante esta iniciativa de financiar proyectos que promuevan el compromiso social universitario, trabajando en la construcción conjunta de alternativas de solución de diversas problemáticas sociales, económicas, políticas, culturales y educativas. El equipo de acompañamiento estuvo integrado por Rodrigo Touza, Gilda Hernando, Gina Luco, Nicolás Vargas y Valeria Chiavetta.



y también investigativo en cuanto y en tanto contribuye a producir un nuevo conocimiento vinculando críticamente el saber académico con el saber popular (Tommassino y Cano, 2016).

Nos interesa compartir aquí algunas reflexiones surgidas de esta experiencia en relación a lo que consideramos aportes privilegiados que la sistematización de experiencias puede realizar a prácticas de extensión universitaria, como así también señalar algunas dificultades y desafíos que se presentan en estos procesos.

La sistematización favorece la reflexión crítica de experiencias de extensión y prácticas sociales educativas para su transformación

El desarrollo de proyectos de extensión implica el cumplimiento de objetivos previamente definidos, los que se traducen en un plan de trabajo más o menos acordado entre diversos actores que participan en la experiencia. Si bien se prevé que los proyectos sean el resultado de procesos de diagnóstico participativo, a veces tienen un mayor protagonismo de docentes, otras de estudiantes universitarios o también de iniciativas que surgen desde las propias organizaciones sociales.

La propia dinámica de ejecución de los proyectos requiere la resolución constante de dificultades que se van presentando, la modificación de las actividades previstas a partir de las exigencias que va imponiendo la realidad siempre compleja y cambiante o el desafío de acompañar los tiempos del territorio con los de las exigencias académicas. La reflexión de la práctica suele ir a contrapelo de la prioridad de ejecución de proyectos que exige realizar actividades y mostrar resultados.

59

La sistematización es una propuesta que irrumpen en la cotidianidad de las prácticas y puede generar ciertas resistencias. A veces no estamos disponibles para “parar”, detener el hacer y revisar lo que está sucediendo, cómo lo van significando distintos participantes y de qué modo diversas aristas de las experiencias se relacionan entre sí. La sistematización permite un tiempo/espacio para abrir la pregunta, para escucharnos y escuchar a otros/as y para interrogar la experiencia desde algún/os ejes o aspectos de la misma.

La sistematización nos saca, además, de la comodidad que nos puede generar la producción de conocimientos desde la experiencia en la soledad del propio escritorio, extrayendo conjeturas e interpretaciones personales. Porque se sistematiza fuera de las aulas junto a otros/as que son también protagonistas de la experiencia y quienes seguramente tienen algo para decir sobre ella. El desafío de la sistematización es siempre descubrir algo nuevo de esta experiencia, algo que estaba allí sucediendo y que no habíamos logrado ver o escuchar y la posibilidad de lo novedoso se vincula así al diálogo intersubjetivo.



Ahora bien, la reflexión crítica no puede imponerse, nadie puede obligar a otro a que se interroge sobre su práctica. Como señala Jara-Holliday (2013), es condición para sistematizar haber participado en la experiencia, sin embargo, el solo hecho de ser parte de la misma no produce automáticamente nuevos aprendizajes. En nuestra experiencia ha sido fundamental propiciar un proceso sostenido y participativo de aprendizaje colectivo a través de distintos dispositivos de trabajo. A veces se requiere que estos procesos sean animados y acompañados por equipos que propicien un tiempo y un espacio para la reflexión crítica.

La sistematización nos desafía constantemente a poner en discusión los modos de producir conocimiento, con quién y para quién. En ese sentido no basta con generar reflexiones sobre el proceso, no es suficiente esto para alcanzar su propósito. En esta dirección, Ghiso (2011) afirma:

Las propuestas de sistematización tienen que ir más allá de la reflexión que un actor social realiza sobre sus prácticas para reconstruirlas y aprender de ellas. El contexto de exclusión y de sometimiento exige a los educadores y profesionales reflexivos críticos algo más que objetivar y comunicar la memoria sobre sus quehaceres buscando comprenderlos, socializarlos y cualificarlos. Se requiere de un conocimiento sobre la práctica que interpele las concepciones, los intereses, las lógicas, los procedimientos, los instrumentos y las formas de reconocer y entender los procesos socio-culturales en sus miedos, impactos y resultados. (p. 5)

Cobra así su sentido de comprensión de la práctica para transformarla. Jara-Holliday (2013) afirma, en este sentido, que la sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), al mismo tiempo que comprenderla teóricamente y orientarla hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

La sistematización de experiencias como proceso para develar en cada experiencia cómo se pone en juego el diálogo intersubjetivo y construcción colectiva de saberes

El diálogo de saberes es un horizonte de sentido político que orienta la práctica extensionista. El desafío es la democratización del conocimiento desde esa práctica extensionista. Se comprende por diálogo de saberes a la posibilidad de construir con los actores del territorio un modo distinto de relación caracterizado como un encuentro –dicho de modo simple– entre saberes populares y académicos.

Desde la experiencia de acompañar procesos de sistematización nos propusimos problematizar desde dentro de los procesos la noción de diálogos de saberes. En general nos encontrábamos con un rápido consenso en los equipos universitarios acerca de la



importancia de generar este diálogo. Sin embargo, es bastante complejo luego traducir en las experiencias este diálogo.

Una reflexión crítica de este tema implica reconocer:

- Que la relación dialógica es un diálogo entre iguales que son conscientes de las diferencias (en donde se ponen en juego diferencias de género, clase o estrato social, étnicas, de nacionalidad, de territorios de pertenencia, de trayectorias educativas, entre otras)
- Que toda relación de diálogo supone reconocer relaciones de poder que existen entre el saber académico y el saber que surge desde la experiencia.
- Que la relación dialógica no es la sumatoria o el encuentro de *uno o unos saberes populares de la comunidad + otro saber proveniente de la academia*. Se trata más bien de problematizar cómo están imbricados unos y otros saberes en una práctica social compartida.
- Que propiciar diálogo de saberes implica para los actores universitarios desarrollar capacidad de escucha, de empatía y de miramiento, para que esos saberes tengan posibilidades de ser nombrados y visibilizados.

Comprender que el diálogo de saberes no es una sumatoria de unos saberes más otros saberes nos permite estar más advertidos de ciertas idealizaciones que acompañan a esta idea. Todo diálogo y encuentro implica negociación y siempre en una negociación hay pérdidas, no siempre todo se potencia y se acumula, también hay cosas que desaparecen o invisibilizan.

Por otra parte, es necesario también, complejizar algunas dicotomías en relación a lo popular y lo académico: nos encontramos en las experiencias con estudiantes universitarios que pertenecen a territorios donde se desarrollan proyectos de extensión, también con docentes y estudiantes que son parte de organizaciones sociales populares. La idea de la universidad como el afuera y el barrio como el adentro también requiere problematización.

Se plantea, además, entre los integrantes de proyectos de extensión que, en general, la universidad brinda pocas herramientas y espacios para aprender a trabajar de igual a igual con actores diversos. Por otra parte, aunque los extensionistas se predispongan a un diálogo horizontal, desde las organizaciones del territorio, a veces se tiene ya un preconcepto sobre lo que debe hacer la universidad, y casi siempre está vinculado a la transferencia. Es decir, a veces más que diálogo, la demanda de los actores del territorio es que la universidad venga a enseñar algo, a dar alguna capacitación, curso, etc.



La problemática de la relación dialógica es doblemente compleja porque los grupos extensionistas deben enfrentar una matriz universitaria que concibe a la casa de altos estudios como *EL* lugar donde se produce conocimientos '*verdaderos y neutros*' y debe enfrentar, a su vez, a poblaciones acostumbradas a que la universidad intervenga en el territorio desde esa posición. Este diálogo entre actores universitarios y del territorio no comienza con cada proyecto. Hay historias previas de encuentros y desencuentros, de presencias y también de abandono desde la universidad en diversos territorios, los que probablemente recibieron estudiantes en procesos de tesis, equipos de investigación u otros proyectos de extensión. Y no siempre estos acercamientos fueron dialógicos.

La reflexión dialógica que propone la sistematización permite recuperar y nombrar saberes y aprendizajes que surgen de la experiencia compartida. La sistematización permite revalorizar el saber que emerge de la intervención, en la praxis y que otorga nuevos lugares a las formas de conocer y a los sujetos de conocimiento. Como afirma Mejía (2010) la sistematización de experiencias busca hacer explícitos los saberes de la práctica, busca la construcción y el empoderamiento de las comunidades en la reflexión de la práctica y permite que los sujetos hagan visibles sentidos y contradicciones, dialoguen, contrasten prácticas, experiencias y conocimientos desde metodologías participativas y de negociación cultural.

62

Cobra especial relevancia en estos temas la noción de ecología de saberes que aporta De Souza Santos desde su crítica al conocimiento universitario disciplinar desvinculado de las necesidades de la sociedad. "Es una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia dentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (...) que circulan en la sociedad" (De Sousa- Santos, 2010).

Como afirma el equipo docente de la Universidad de la República del Uruguay, incorporar la sistematización como práctica pedagógica en los procesos curriculares de formación universitaria, implica una transformación radical en la praxis universitaria, en tanto cuestiona la orientación positivista, que valoriza el conocimiento científico como único válido, y un único método en la construcción del conocimiento (Berrutti, Cabo y Dabézies, 2017).



La sistematización posibilita a prácticas sociales educativas universitarias diversas encontrar dimensiones y ejes de sistematización comunes y construir identidad/es colectivas

Entendemos que cada experiencia o proyecto se desarrolla en contextos singulares, en diversos territorios, con sujetos específicos, con objetivos particulares y con modalidades de intervención distintas. Esta particularidad se inscribe dentro de un colectivo de grupos y organizaciones que se enmarcan en diversas experiencias de extensión universitaria. Promover espacios de encuentro y formación entre estos grupos de extensión nos permitió pensarnos juntos y visualizar esta diversidad de experiencias encontrándonos en algunos puntos comunes y otros divergentes. En todas las experiencias hay un equipo universitario que se propone acercarse a un territorio, hay encuentros con otros, diálogos de saberes, negociación de intereses, distintas modalidades de resolución de conflictos, etc. Un desafío fue identificar, construir y consensuar ejes transversales al conjunto de las experiencias de extensión lo que nos permitió mirarnos y reconocernos como un colectivo en acción y reflexión.

Explica Jara que toda experiencia es tan enormemente rica en múltiples y diversos elementos que es necesario precisar el enfoque que se le quiere dar a la sistematización, para no dispersarse. Ése es el papel del eje de sistematización: concentrar el foco de atención en torno al aspecto o aspectos centrales que, como un hilo conductor, cruzan el trayecto de la experiencia. Un eje de sistematización es como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica específica (Jara-Holliday, 2013).

63

Tomando estos aportes, un desafío fue acordar algunos ejes de sistematización comunes desde dónde interrogar las prácticas de extensión. Desde el acompañamiento a la sistematización propusimos y consensuamos algunos ejes comunes. Algunos ejemplos: ¿Cómo se relacionen las experiencias de extensión crítica en alianza con organizaciones sociales con cambios y transformaciones dentro de la universidad? ¿Qué aspectos innovadores aporta nuestra experiencia a la formación integral y al diálogo de saberes? ¿Qué estrategias y metodologías participativas de trabajo propiciaron aprendizajes en contextos comunitarios? ¿Qué aportes realizan las experiencias de extensión a la formación interdisciplinaria?

Los diálogos que se generaron a partir de estos ejes comunes permitieron que, a pesar de las diferencias en los puntos de partida, en los objetivos propuestos y en las modalidades de trabajo, encontráramos en el intercambio elementos similares entre algunas experiencias y reconociéramos que se fortaleció cierta identidad común en los proyectos de extensión. Esto no es producto del azar, ya que los procesos de sistematización participativos fortalecen identidades colectivas, tanto como colectivo de proyectos de extensión como identidades del propio equipo que sistematiza, reconociendo también divergencias, cercanías y lejanías en el modo de concebir la extensión universitaria.



La sistematización permite construir relatos desde la experiencia integrando el sentir, el pensar y el hacer. Además, provoca y activa la memoria personal y colectiva

La sistematización valoriza los saberes de los sujetos que participan de la experiencia y estos saberes se expresan en distintas dimensiones no solo cognitivas sino también afectivas y vinculares. Se intenta recuperar la posibilidad de que entren en diálogo diferentes ámbitos de la práctica social: la dimensión cognitiva, afectiva, instrumental y ético-política.

La experiencia de trabajo grupal, el encuentro con otros territorios y sujetos con otras trayectorias de vida se imprimen en nuestro cuerpo. En este encuentro se produce un conjunto de vivencias que son material fundamental para recuperar aprendizajes que las mismas generan; aprendizajes que generalmente son descartados como conocimiento y que la sistematización permite recuperar. Para ello ha sido útil en las experiencias de acompañamiento, poner el cuerpo en movimiento y en el centro de la reflexión, propiciando un tipo de análisis que busca complejizar la mirada que tenemos sobre la experiencia. Esto permite que todos quienes participan de la experiencia tengan algo para aportar. Es decir, que “el saber” sobre la experiencia no se vincula exclusivamente con lo que conocemos o investigamos sobre un tema afín al proyecto que desarrollamos, sino que la sistematización también valora en términos de saber aquello que podemos compartir desde nuestro ser sentipensante.

Cuando se habla y se escribe sobre la experiencia vivida aparecen diversos discursos y relatos; no hay una voz única y uniforme y no se busca alcanzarla. Al contrario, se espera ir tejiendo, entretejiendo y destejiendo recuerdos, hechos significativos, acontecimientos, informaciones y sentires de las diversas voces que hablan de la experiencia. Así emerge con fuerza la dimensión intercultural que permite -siguiendo a Marco Raúl Mejía- que las diferencias tengan que ser reconocidas y hacerse visibles para evitar su negación. Señala que es a partir del reconocimiento de su producción cultural y saberes donde se hacen visibles las epistemes propias, que permitirán el reconocimiento a lo propio, dando lugar a una diferencia que no inferioriza (Mejía, 2010).

Cobran aquí un particular sentido la memoria y también los olvidos, tanto individuales como colectivos. Los procesos participativos de sistematización son provocadores de la memoria. Explica Pierre (1984) que la memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en ese sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias y repentinas revitalizaciones. La memoria es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en el presente eterno.



En la sistematización adquiere valor la reconstrucción histórica de la experiencia como un momento de su proceso metodológico. “Es este el momento en que no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad” (Jara-Holliday, 2013, p. 189).

Las historias orales de las comunidades “desde abajo”, las cartografías según las historias de los pobladores y la identificación de lugares de la memoria son perspectivas que pueden complementar y acompañar momentos de reconstrucción histórica de las experiencias².

Algunos límites y posibilidades de la experiencia transitada

En la experiencia transcurrida, los proyectos de extensión y grupos que se sumaron a la propuesta y se comprometieron en procesos de sistematización de sus experiencias valoraron esta práctica para formular nuevos proyectos y propuestas considerando los aprendizajes obtenidos, para dialogar entre distintos actores sobre lo vivenciado y para brindarse un tiempo para “parar y pensar”. Sin embargo, no son procesos que todos equipos de trabajo pueden sostener. Entre las dificultades se mencionan la falta de tiempo de docentes y estudiantes para actividades que se conciben como “no obligatorias y extra-curriculares” y las dificultades para complementar el desarrollo de actividades y el hacer del proyecto con instancias para la reflexión. Generalmente, estamos acostumbrados a llenar formularios de evaluaciones de proyectos en los que tenemos que mostrar muchos resultados para ser exitosos. En cambio, producir a partir de dificultades, conflictos y tensiones no es una práctica habitual.

65

La dimensión del tiempo resulta compleja, ya que los tiempos académicos, del proyecto y los que impone la realidad del propio territorio no suelen ir acompañados y, en general, estas exigencias entran en tensión.

Como señalamos anteriormente, la reflexión crítica de la práctica no es algo que pueda imponerse. Una convocatoria a proyecto o la aprobación de una práctica social educativa puede exigir entre sus requisitos la elaboración de una sistematización y la presentación de un informe escrito. Esto en sí mismo no garantiza procesos de reflexión crítica ni diálogo intersubjetivos, ni recuperación de aprendizajes. Es condición la voluntad personal pero también grupal e institucional de interrogarse sobre nuestro hacer y compartirlo. Esto requiere un proceso sostenido y sistemático de trabajo y generalmente alguien externo que陪伴e y dinamice el intercambio.

² Algunas referencias latinoamericanas que abordan estas perspectivas son Mario Garcés, Alfonso Torres Carrillo, María Teresa Sirvent.



Visualizamos dificultades cuando hay cierto apego a la búsqueda de una receta para sistematizar. También cuando se espera que la sistematización sea la propuesta para producir conocimientos desde la práctica y no se la comprende como un componente más entre otros que favorecen la reflexión y el análisis de las experiencias. En la experiencia de acompañamiento junto a los encuentros de sistematización se propiciaron encuentros para la elaboración de mapeos colectivos de diversos territorios y también ferias de intercambios de organizaciones sociales en los territorios y en la universidad. Como ya fuera planteado en acápite anteriores, Meschini (2018) aporta necesarios debates sobre la complementariedad que existe entre sistematización-intervención social y supervisión.

También visualizamos dificultades cuando no se sitúa la experiencia en el contexto político, social y económico en el que se desarrolla. El contexto no es un decorado del escenario ni el telón de fondo de la experiencia. El análisis situado del contexto permite también explicar que la experiencia se haya dado de un determinado modo, de una manera y no de otra.

¿Esto significa que cualquier reflexión de la práctica resulta en sistematización? ¡No! Significa que es propicio “tomar” de la sistematización aquellos elementos que son especialmente valiosos para recuperar los saberes de quienes son parte de la experiencia, cuestionar las relaciones de poder que están presentes en cada proceso para identificar los cambios que se dieron en la experiencia y comprender por qué se dieron de ese modo y develar esa negociación cultural que se da en el diálogo de saberes interpretando la lógica que cada actor impone al proceso.

Durante los años de acompañamiento y coordinación de sistematización de experiencias de proyectos de extensión aprendimos a construir talleres de reflexión de la práctica desde componentes que aporta la sistematización.

También comprendimos que los espacios de los talleres permiten momentos privilegiados para la reflexión de la propia experiencia. Se trabaja desde el dispositivo taller entendido “como un tiempo espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización. El taller puede convertirse en un lugar de vínculos, de participación, donde se desarrollan distintos estilos de comunicación y por ende, un lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos” (García, 2001, p.20).

Fueron ejes centrales de los talleres:

- el lugar del cuerpo y la corporalidad en la experiencia. Los aspectos relacionales y vinculares



- la participación y la “circularidad dialogante” (Vélez-Restrepo, 2003) que permite elaboraciones colectivas argumentadas
- la resignificación de saberes previos y el intercambio de saberes diversos
- la intencionalidad pedagógico-política
- el proceso de producción-construcción de saberes, desarrollando saberes reflexivos y críticos.

Esta metodología de trabajo propuesta favoreció la participación de los distintos actores que participan de los proyectos: docentes, graduados, estudiantes y referentes de organizaciones sociales.

La sistematización es una modalidad de trabajo que tiene un enorme potencial para la reflexión crítica de experiencias de extensión. De la misma manera la extensión crítica nutre y enriquece las propuestas de sistematización de experiencias.

3. Conclusiones

El despliegue argumentativo y el recorrido teórico reflexivo propuesto en este artículo nos permite concluir diciendo, en primer lugar, que el potencial de la sistematización de experiencias, en tanto una forma de producir conocimientos desde la práctica, estará dado siempre y cuando no la desprendamos de su entroncamiento con esas otras formas que le dieron lugar y cabida en la historia de la praxis y el pensamiento crítico latinoamericano. Su potencial epistemológico y su horizonte de sentido ético y político estará dado en el entroncamiento que le otorguemos en su articulación con la EP y la IAP, en tanto propuestas que buscan abrirse camino como formas educativas, pedagógicas, investigativas que cobran significación, no sólo porque dan cuenta de otras formas de conocer sino, fundamentalmente, porque se enraízan en el imperativo de dar lugar a la emergencia de otros saberes, reconociendo las relaciones de saber- poder en nuestras sociedades en general y en la Academia en particular.

67

Es decir, que la sistematización permita no sólo explicitar la lógica de los procesos, las fuerzas que constituyen esa acción intervintiva, la caracterización/descripción de sucesos y una interpretación de lo sucedido, sino también la posibilidad de que el desarrollo de esa sistematización sea fuente para dialogar, confrontar, tensionar con categorías conceptuales establecidas y establecer categorías analíticas y conceptuales propias que emergen del propio proceso sistematizador.



Nuestra apuesta a la sistematización de experiencias del quehacer interventivo propia del desarrollo disciplinar y del ejercicio profesional del Trabajos Social, supone una valoración del acumulado que contiene la experiencia en tanto ‘saber hacer del oficio’ y no como mera aplicación de marcos teórico conceptuales y metodológico-procedimentales. Ello permitirá entonces, que el Trabajo Social tenga un ‘desde dónde’ cualificar su aporte, al mismo tiempo que la Sistematización de las experiencias desde su propio acervo, permitirá afianzar la interlocución académica con otras disciplinas y la producción categorial propia.

Finalmente, desde la experiencia de acompañamiento a procesos de sistematización de proyectos de extensión universitaria desde la perspectiva de la extensión crítica y tomando en cuenta obstáculos que se suelen presentar en este tipo de iniciativas, consideramos que es central para los proyectos de extensión, generar un tiempo-espacio grupal para la interpretación crítica y el análisis de las experiencias desde los aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos que brinda la sistematización, aunque no se llegue a un producto de sistematización como resultado del proceso metodológico de construcción de conocimiento que la misma requiere.

Es por ello que en el marco de estas conclusiones consideramos que se abren múltiples aristas para ser profundizadas, experimentadas y fomentadas en el ámbito académico universitario y en las intervenciones profesionales del Trabajo Social para que, afirmándose en el acervo y explorando el potencial epistemológico crítico de la Sistematización, promuevan su desarrollo alejándose tanto de idealizaciones vacuas de la misma como de deslegitimaciones a priori. He ahí los principales retos.

4. Referencias bibliográficas

- Aquin, N. (2003). El Trabajo Social Comunitario en las actuales condiciones: fortalecer la ciudadanía. En N. Aquin (Comp.), *Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social* (pp. 113-125). Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Berrutti, L., Cabo, M., y Dabezies, M. J. (2017). *Sistematización de experiencias de extensión*. Montevideo: Universidad de la Republica. Sceam.
- Cifuentes-Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- De Sousa-Santos, B. (2010). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- García, D. (2001). *El grupo: métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, (28), 03-08.
- Goldar, M. R. (2012). Movimientos Sociales y Acción Colectiva: la perspectiva en clave emancipatoria. Aportes a la reflexión del Trabajo Social. En S. Martínez (Comp.),



- Aportes del Trabajo Social a los Procesos de Emancipación Social* (pp. 39-55). Paraná, Argentina: La Hendija.
- Goldar, M. R. (2013). Educación Popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales. *Revista La Piragua*, (38), 74-81.
- Jara-Holliday, O. (2013). La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Montevideo, Uruguay: EPPAL
- Mejía, M. R. (2010). *La Sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima, Peru: CEAAL.
- Mejía, M. R. (2018). Investigación-Acción Participante y Educación Popular, un entrelazamiento cada vez más fecundo. *Revista La Piragua*, (44), 10-15.
- Meschini, P. (2018). *Sistematización de la Intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Pierre, N. (1984). *Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares*. Recuperado de https://www.comisionporlameoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf.
- Tommassino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- Torres-Carrillo, A. (2008). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. (2 ed.). Bogotá, Colombia: El Búho.
- Torres-Carrillo, A., y Mendoza, N. C. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En L. Cendales, M. R. Mejía, y J. Muñoz (Comps.). *Entrelazados de la educación popular en Colombia* (pp. 155-184). Bogotá, Colombia: CEAAL-Desde Abajo.
- Velázquez, M. C., y Molina, G. (2007). *Organización Comunitaria y Promoción Social*. Buenos Aires, Argentina: UNLA-MDS.
- Vélez-Restrepo, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.



OTROS ARTÍCULOS DE PROSPECTIVA No. 31 DE 2021

PRESENTACIÓN

Presentación. Reflexiones sobre desafíos al publicar sistematizaciones
Rosa María Cifuentes-Gil

EDITORIAL

Reflexiones sobre Trabajo Social: aportes de la Sistematización
María Rocío Cifuentes-Patiño

ARTÍCULOS

*Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace.
La sistematización como modalidad investigativa*
Alfonso Torres-Carrillo

Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular

María Rosa Goldar

Valeria Chiavetta

La sistematización en Trabajo Social y la epistemología feminista del punto de vista. Diálogos sobre la producción de conocimiento sustentada en experiencias

Ruth Noemí Parola

María Florencia Linardelli

La Sistematización investigativa de las experiencias: del baile de los que sobran a la fiesta de los que faltan

María Belén Ortega-Senet

Sistematización y Trabajo Social en Chile. El largo y sinuoso camino

Patricia Lorena Castañeda-Meneses

Ana María Salamé-Coulon

Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la sistematización de la experiencia en Trabajo Social: reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday

Elia Sepúlveda-Hernández

La sistematización de experiencias, una investigación social cualitativa que potencia buenas prácticas de convivencia y gobierno. La experiencia de un conjunto residencial multifamiliar en Cali, Colombia

Martha Lucia Echeverry-Velásquez

Manuela Prada-Dávila

Construcción de subjetividades epistemológicas-políticas de profesoras y profesores de Investigación social en una universidad privada y confesional en Bogotá

Giovanni Mora-Lemus

Sistematización de la experiencia Reconocimiento de los derechos humanos del adulto mayor en dos familias residentes en Cali y Valledupar (Colombia)

Lina María Cuello-Lacouture

Jimena del Pilar Jaramillo-Jaramillo

La memoria transformadora como estrategia de intervención profesional en los procesos de reconciliación social: comprensión a partir de mujeres campesinas, excombatientes y jóvenes en Manizales, Colombia

Yeimmy Stephanía Corredor-Sotelo

Juliana Fuertes-Fuertes

Sistematización de una estrategia de educación informal implementada en personas privadas de la libertad en el establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario de Barranquilla, Colombia

Rafael Humberto Herrera-Mercado

Rafael Alberto Zambrano-Vanegas

Aportes significativos del proceso de intervención comunitaria con la Escuela Popular de Comunicación Alternativa Jaime Garzón de la ciudad de Cúcuta, Colombia

Carlos Lasso-Urbano

La sistematización de la intervención como metodología de investigación en Trabajo Social. Importancia práctica y teórica de la fase de recogida de datos en la intervención social según experiencia del Programa de Apoyo a las Familias en Zaragoza, España

Elisa Esteban-Carbonell
Nuria Del Olmo-Vicén

Papel de la sistematización de experiencias en los procesos de evaluación de intervenciones de salud pública en la Comuna Saludable por la Paz, Cali - Colombia

Jenny Faisury Peña-Varón
Paola Andrea Marín-Velásquez
Janeth Mosquera-Becerra

Experiencia de intervención social en hogares comunitarios integrales del barrio Alfonso Bonilla Aragón, Cali - Colombia

Julián Alexander Montaño-Cárdenas

Las políticas sociales y el gobierno de la "población indígena". Estrategias y regulaciones en el multiculturalismo chileno

Rodrigo Agustín Navarrete-Saavedra

Representaciones sociales sobre estilo de autoridad y tipos de interacción en cuidadores de residencias de protección infantil en Chile

Marcelo Gallegos-Fuentes

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada

Reflexiones sobre inseguridad social y cuestiones penales. Una respuesta estratégica a partir de experiencias de cooperativismo con ex detenidos en Argentina

Analia Elizabeth Otero
Yael Yanina Barrera

Desarrollo y salud: la emergencia de un nuevo paradigma

Jesús María Sánchez-Ordóñez

Trabajo Social en ejercicio libre: la perspectiva profesional en España

Paula Frieiro-Padín
Tamara Fernández-Arias
Rubén González-Rodríguez

RESEÑAS

Social Work and the City: Urban Themes in 21st-Century Social Work
Felipe Saravia-Cortés

Respuestas del Trabajo Social ante emergencias sociales y problemáticas sociales complejas de México y España

Felipe Saravia-Cortés

El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia (1936-2004)

Ambar Oriana Serna-Lombo

El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales

Carlos Arturo Robledo-Marín

