

# “Revisitando la sistematización de experiencias: articulaciones entre el conocimiento sociológico y la intervención social”.

Sistematización de procesos de investigación-acción y/o de intervención social.

Grupo de trabajo N° 16 “Metodología y epistemología de las ciencias sociales”.

Alejandra Cortés Madaune y Valentina Terra Polanco.

## Resumen:

Esta ponencia da cuenta de la aplicación de la sistematización de experiencias, en tanto dispositivo de generación de conocimiento, en el ámbito de la intervención social con el propósito de potenciar los lazos entre la disciplina sociológica y la realidad social. Esto bajo el supuesto que la complementación e intercambio permanente entre ambos campos permite contar con herramientas metodológicas y elementos teóricos más pertinentes a los actores sociales y sus contextos de acción, y más efectivos para lograr los cambios sociales esperados. Para ello se presenta un modelo de sistematización elaborado por la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU), y se da a conocer la aplicación del mismo en una intervención social con niñas y niños trabajadores.

**Palabras claves:** sistematización, intervención y conocimiento.

“Hay una especie de incompatibilidad entre nuestro pensamiento académico y esa cosa extraña que es la práctica. Aplicar a la práctica una modalidad de pensamiento que presupone poner entre paréntesis la necesidad práctica y el uso de instrumentos de pensamientos contruidos contra la práctica... es impedirnos a nosotros mismos comprender la práctica como tal” (Bourdieu y Wacquant, 2008, p. 68)

## I. Introducción

Tradicionalmente en el campo de la formación de las ciencias sociales se ha impuesto una concepción que segmenta el ejercicio profesional en un ámbito puramente intelectual y en otro de carácter práctico. De este modo, existen disciplinas que orientan sus mallas curriculares primordialmente hacia la investigación y la creación teórica y otras que se abocan a la enseñanza de dispositivos para abordar la acción social. Esta escisión, si bien contribuye a formar profesionales altamente especializados y con habilidades diferenciadas, tiene como efecto negativo una práctica profesional que no logra integrar satisfactoriamente los avances del conocimiento teórico y la complejidad de la realidad social.

Ya lo vaticinaba Bourdieu al advertirnos que uno de los riesgos más peligrosos de la división social del trabajo científico es la parcelación, reificación y compartimentación de los momentos que conforman el proceso de construcción del objeto –podríamos agregar también del sujeto- que se pretende conocer (Wacquant, 2008, p. 60). Por ello, insistentemente propugnó la unificación entre la construcción teórica y la investigación práctica:

Todo acto de investigación es simultáneamente empírico (se confronta con el mundo de los fenómenos observables) y teórico (necesariamente conlleva hipótesis sobre la estructura subyacente de las relaciones que las observaciones están destinadas a captar). Hasta la más mínima observación empírica... implica opciones teóricas,

conscientes o inconscientes, mientras que el más abstracto de los rompecabezas conceptuales no podría ser clasificado sin un compromiso con la realidad empírica (Wacquant, 2008, p. 63).

Este planteamiento se hace manifiesto cuando los profesionales<sup>1</sup> que nos desempeñamos en organizaciones o instituciones pertenecientes al ámbito del desarrollo y la acción social<sup>2</sup>, en la búsqueda de estrategias para la generación de conocimiento que permitan trascender la dimensión práctica de nuestro trabajo, nos preguntamos algo desorientados: ¿Cómo aplicar lo que aprendimos en nuestras respectivas trayectorias académicas o formativas, si en la mayoría de ellas nos enseñaron que la investigación y la creación conceptual y teórica son tareas reservadas a las instituciones especializadas o ligadas al mundo académico?

A lo anterior se agrega una marcada tendencia dentro de nuestro quehacer profesional hacia una racionalidad de carácter instrumental, donde lo que se busca es, fundamentalmente, la rapidez de las acciones, su eficiencia y eficacia. Sin desconocer la importancia de estos aspectos, el riesgo es que si ellos hegemonizan nuestras acciones, éstas tienden a rutinizarse y se pueden asumir esquemas estáticos para interpretar la realidad social.

En este contexto, es necesario generar puentes de complementación e intercambio permanente entre el campo teórico y práctico que permitan contar con herramientas metodológicas y elementos teóricos más pertinentes a los actores sociales y sus contextos de acción, y más efectivos para lograr los cambios sociales esperados. Un dispositivo que busca esta articulación es la sistematización de experiencias.

## II. La sistematización de experiencias

Hace varias décadas -a mediados del siglo pasado-, en el marco de la Academia de Ciencias Sociales y del Servicio Social en América Latina, un grupo de profesionales desafió la concepción que segmenta el ejercicio profesional en un campo intelectual y otro práctico y, respondiendo también a la inquietud planteada por la teoría de la dependencia de construir teoría desde las condiciones propias de la realidad latinoamericana, comenzó a recuperar, ordenar, precisar y clarificar la información que obtenía a partir de su experiencia, buscando crear conocimiento desde su propia práctica; este fue el inicio de la sistematización.

Algunos años después –en la década de los `70- distintas vertientes de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa continuaron vitalizando el desarrollo de esta nueva forma de construcción del saber. A fines de los 90', luego de un período en que el contexto sociopolítico de América Latina dificultó su desarrollo, la metodología propuesta por la sistematización volvió a cobrar fuerza en un escenario caracterizado por la búsqueda de nuevas y mejores herramientas para perfeccionar la calidad de la intervención social y superar la separación entre práctica y teoría.

La sistematización -en cuanto espacio de reflexión- representa el rito de detenerse en la marcha de los proyectos y de suspender la condición funcionalista de las relaciones sociales, ya que nos permite tomar la distancia necesaria para identificar, interpretar, analizar, develar, respetar y comprender la realidad en la que trabajamos, interpelando así nuestra intervención y responsabilizándonos de los procesos que se desencadenan colectivamente. La mirada crítica sobre la práctica, exige entrar a

---

<sup>1</sup> Para permitir una lectura más fluida de los textos, hemos optado por emplear el masculino genérico clásico.

<sup>2</sup> Por profesionales entendemos: educadores, trabajadores sociales, sociólogos, antropólogos, profesores, psicólogos y técnicos que se desempeñan en el campo del diseño, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo social.

reflexionarla teóricamente y con ello cobra sentido la premisa: “un mejor hacer sólo es posible mediante un mejor comprender” (Morgan, 1996, p.7).

En términos conceptuales, la entendemos como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias de intervención en una realidad social que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica de los procesos, los factores que han intervenido en ellos, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo, con el propósito de volver a la práctica para mejorarla, desde lo que ella misma enseña<sup>3</sup>.

Ésta busca generar conocimiento desde y para la práctica, por lo tanto, la práctica es su referente principal y su sustento, no obstante, al mismo tiempo la sistematización le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde los aprendizajes construidos.

## II.1. Modelo de sistematización ACHNU

Con el fin de operacionalizar esta visión sobre la sistematización, en ACHNU se ha creado un Modelo de sistematización a partir de la interacción entre los aportes realizados por profesionales e investigadores<sup>4</sup> en este ámbito y la propia experiencia de la institución.

### a) Dimensiones que lo conforman

El modelo contempla tres dimensiones: De Reconstrucción; Contextual y Conceptual. La reconstrucción se refiere a la elaboración de un relato descriptivo sobre la experiencia, que no sólo debe expresar las confluencias, sino también las diferencias, tensiones y matices:

Una re-construcción de su trayectoria y densidad, a partir de las narraciones provenientes de los diversos actores y fuentes que puedan “conversar” sobre ella. No se trata de una recopilación de información, sino de la producción consensuada de una etnografía que dé cuenta de los componentes básicos de la experiencia (Torres, 1996, p. 38).

Desde la perspectiva de Jara, esta reconstrucción no apunta a apropiarse de lo sucedido en el pasado, sino que lo relevante es recuperar “los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora. Entender la actualidad del presente como acontecimiento inexplicable sin el pasado y que a la vez, contiene las potencialidades de un futuro por construir” (Jara, 2013, p.16).

En esta dimensión, el núcleo está constituido por la elaboración participativa y consensuada de un macro-relato, conformado por cuatro categorías fuertemente interrelacionadas:

- Ordenación: Es el ejercicio de organización de los hechos y acontecimientos de la experiencia sobre la base de un orden lógico.
- Distinción de hitos: Se trata de distinguir, a medida que se va construyendo el macro-relato, aquellas etapas significativas y que implican un punto de inflexión en la experiencia.
- Identificación de obstaculizadores y facilitadores.
- Relevamiento de principales aprendizajes.

<sup>3</sup> Esta definición es una fusión de las definiciones elaboradas por Barnechea, M. y Morgan, M. y Jara, O.

<sup>4</sup> Hemos recogido –fundamentalmente– los aportes de Felix Cadena, Pablo Lapatí, Teresa Quiroz, María de la Luz Morgan, Daniela Sánchez, Eduardo Palma, Sergio Martinic y Horacio Walter.

Por su parte, la dimensión contextual, compuesta por las categorías: contextualización coyuntural y estructural, posibilita la construcción de los escenarios que condicionan y dan sentido a la práctica social, sus procesos e interacciones. Asimismo, contribuye a explicar y dar profundidad a la interpretación de dicha práctica.

Por último, la dimensión conceptual también está conformada por un núcleo: la hipótesis de acción; punto de referencia para comprender la práctica, y recurso analítico que permite explicitar las proposiciones y relaciones presentes en el discurso del proyecto. Para su construcción se hace necesario enunciar los conocimientos e interpretaciones que fundamentan la propuesta de trabajo. Alrededor de este centro se configuran las siguientes cuatro categorías:

- Fundamentos y supuestos orientadores del proyecto: Se trata de manifestar los supuestos que orientan la práctica.
- Enfoques conceptuales y teorías sociales: Consiste en dar cuenta de los enfoques conceptuales presentes en la práctica y de las teorías sociales que sustentan la intervención.
- Fundamentos ético-políticos de la intervención: Principios, valores e ideología que orientan la intervención.
- Estrategias metodológicas desde una perspectiva teórica: Supuestos, fundamentos y enfoques que enmarcan la estrategia metodológica utilizada.

Cabe señalar que estas categorías se interrelacionan con la interpretación y la teorización. Ambas constituyen un momento privilegiado en la producción de conocimientos nuevos sobre la experiencia. En la interpretación se descompone la realidad –lo vivido- en distintos elementos con el fin de establecer relaciones entre ellos, comprender causas y consecuencias de lo sucedido, determinar de qué forma el contexto influye en la práctica y con qué consecuencias.

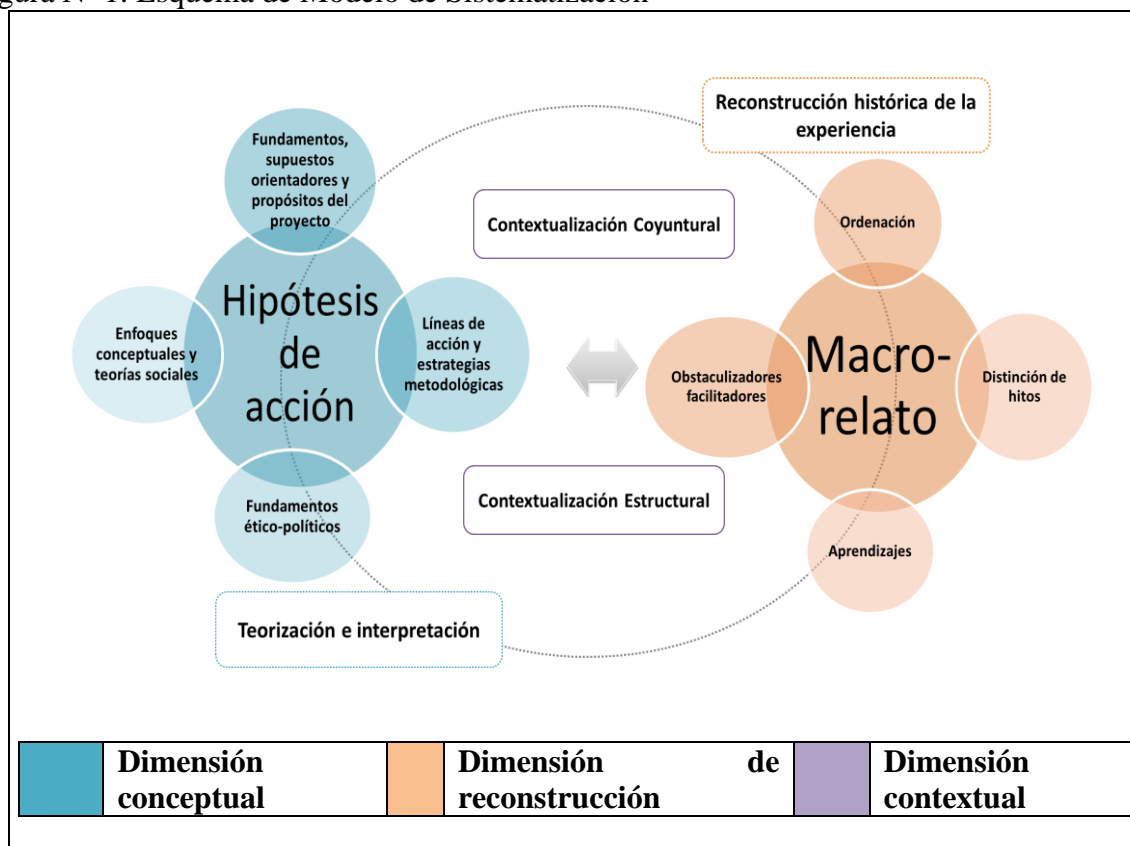
Por otro lado, en la fase de teorización del modelo se busca relacionar la experiencia con el conocimiento teórico, pero recurriendo a éste a medida que el proceso de análisis lo exige, no como ejercicio independiente.

La construcción de las hipótesis de acción, la formulación y operacionalización de preguntas y la elaboración de respuestas, van demandando a los(as) sistematizadores(as) hacer precisiones conceptuales cada vez más finas y, en esa medida, recurrir a elaboraciones teóricas sobre los temas que se están abordando en la sistematización (Morgan, 1992, p. 61).

Toda intervención social está sustentada en un conjunto de planteamientos conceptuales, lo que Jara denomina contexto teórico, y que corresponde a los conceptos, categorías y herramientas de análisis con los que se fundamenta la práctica.

El momento de interpretación y teorización culmina con el ordenamiento de los aprendizajes, descubrimientos o lecciones que la experiencia sistematizada ha permitido alcanzar. Se trata de una nueva y diferente mirada de ella: la del “conocimiento producido” (Morgan, 1992, p.62), que se traduce en sugerencias y recomendaciones para una mejor intervención.

Figura N° 1: Esquema de Modelo de Sistematización



Fuente: elaboración propia

#### b) Atributos centrales del modelo

- Es holístico: Plantea un ordenamiento analítico que incluye la totalidad de las dimensiones para llevar a cabo una sistematización con rigurosidad y profundidad.
- Todos sus componentes (dimensiones y categorías) están interrelacionados y se influyen mutuamente.
- Promueve la pluralidad y la participación: Busca la reflexión participativa, por lo que procura incorporar la mirada de todos los actores involucrados en el proceso de intervención. En este mismo sentido, posibilita la reflexión en términos de contradicciones, desajustes o distancias.
- Busca empoderar a los profesionales y fortalecer la gestión de las organizaciones e instituciones promoviendo las capacidades de reflexión, aprendizaje y análisis de la práctica.
- Es flexible y abierto a una construcción permanente. Lo entendemos como un esquema de categorías analíticas que no se validan en sí mismas, sino que su grado de significación va a depender de los propósitos de la práctica y de las circunstancias en que ésta se realiza. En este mismo sentido, se plantea como un modelo no acabado, que puede ser adaptado y perfeccionado con nuevos aportes.

En síntesis, este modelo se plantea como una herramienta de apoyo para que los equipos profesionales que realizan la intervención puedan contar con un conjunto de categorías, dimensiones y

orientaciones para ordenar, observar y analizar su práctica críticamente y así contribuir con conocimientos que fortalezcan su propio trabajo y también la política pública de infancia.

## **II.2. Aplicación del Modelo: Sistematización Niños trabajadores.**

A continuación se presenta un extracto de la sistematización que recoge la experiencia de una intervención con niños trabajadores realizada por ACHNU el año 2007 en la comuna de Peñalolén. Ésta se elaboró de acuerdo al modelo anteriormente presentado y se estructuró en las siguientes seis partes<sup>5</sup>:

- a) Contexto de la intervención.
- b) Propósitos, hipótesis de acción y conceptos.
- c) Fases y principales contenidos de las estrategias de intervención.
- d) Relato con la reconstrucción de la experiencia de inserción y ejecución del proyecto.
- e) Propuesta metodológica aplicada en el trabajo con los niños, sus familias y establecimientos educacionales.
- f) Logros y aprendizajes.

### a) Contexto de intervención:

La comuna de Peñalolén está ubicada en la zona oriente de la región metropolitana y cuenta con una población de 237.837 personas, siendo la sexta comuna más poblada de la región. Existe un predominio relativo de población femenina con 110.532 mujeres (51,16%) y 105.528 hombres (48,84%). A ello se agrega la presencia de una población relativamente joven: las personas menores de 29 años representan el 52% de la población comunal (112.460 habitantes) lo que la constituye en una de las comunas jóvenes del país.

Peñalolén tiene un índice de pobreza de 8,7%, lo que la sitúa por debajo del promedio regional y nacional. Con respecto a la población infantil, el 23,5% tiene 14 años o menos. Dentro de los factores de vulneración que se identifican en la política comunal de infancia y adolescencia, en primer lugar destaca la poca participación, valoración y visibilización de los niños; luego aparecen aquellos factores vinculados a la violencia intrafamiliar, maltrato y explotación infantil; en tercer y último lugar, sobresalen la falta de espacios públicos e instancias de recreación adecuados, y la deserción escolar.

En relación con el fenómeno del trabajo infantil, en la comuna no se cuenta con datos específicos que puedan cuantificarlo y/o dar cuenta de sus principales características, por ello se describirá la situación a nivel nacional. En Chile existen 3.612.723 niños entre 5 y 17 años. De ellos, un 5,4% trabaja, lo que equivale aproximadamente a 197 mil niños. De éstos, 107.676 realizan labores que se encuentran consideradas como trabajo inaceptable<sup>6</sup>; de ellos, 68 mil son menores de 15 años. El resto, 88.428 niños y adolescentes entre 12 y 17 años, realiza trabajos bajo condiciones aceptables<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> La primera, corresponde a la dimensión contextual; la segunda, a la dimensión conceptual; y las restantes dan cuenta de la dimensión de reconstrucción.

<sup>6</sup> Es aquel que vulnera los derechos esenciales de los niños, niñas y adolescentes, amenazando su acceso y permanencia en la educación, el descanso y la recreación, además de poner en riesgo su normal desarrollo psicológico y social.

<sup>7</sup> Aquel realizado por niños, niñas y adolescentes de 12 años y más, que no afecta su salud ni su desarrollo personal, ni interfiere en su escolarización. Se incluyen en esta categoría las actividades laborales realizadas por parte de adolescentes de 15 años o más, y el trabajo liviano y de pocas horas que pueden realizar de manera protegida los niños y niñas entre 12 a 14 años.

Según grupos de edad, los niños que realizan labores inaceptables en Chile se componen de: 36 mil menores de 12 años; 31 mil niños entre 12 a 14 años que trabajan jornadas de 14 horas y más o que laboran en la calle, de noche y/o abandonan sus estudios; 39 mil adolescentes de 15 a 17 años que trabajan más de 21 horas a la semana y no asisten a la escuela, o bien superan las horas establecidas en la jornada completa, o trabajan de noche o en la calle.

b) Propósitos, hipótesis de acción y contexto teórico:

Objetivo: Generar conocimiento a partir del diseño y ejecución de la intervención asociada al proyecto “Avanzando hacia una infancia sin trabajo”, para aportar a las políticas públicas sobre trabajo infantil.

Objeto: La propuesta de intervención que se aplicará durante el desarrollo de este proyecto.

Eje: Estrategias metodológicas utilizadas en el trabajo con los niños, su familia, el espacio educativo-formativo y el ámbito comunitario.

Hipótesis de acción: Una propuesta de intervención participativa y promocional permitirá promover y resguardar el ejercicio efectivo de los derechos fundamentales de niños trabajadores de la comuna de Peñalolén.

Contexto teórico: Tres son los conceptos fundamentales que enmarcaron y fundamentaron la intervención. En primer lugar, el referido al trabajo infantil, que se entiende como toda actividad realizada de manera regular, por niños de entre 5 y 17 años, en relación de dependencia o en forma independiente, destinada a la producción y/o comercialización de bienes, así como la prestación de servicios<sup>8</sup>. Además se adopta una valoración crítica de este trabajo, al sostener que mientras no se mejoren las condiciones económicas y de trabajo de la población adulta, no se puede prohibir a los niños trabajar, sí es fundamental asegurar que este trabajo no vulnere sus derechos, principalmente los relativos a la educación y la salud.

En segundo lugar, el enfoque de derechos, en el caso de los niños, se sustenta en la Convención sobre los Derechos del Niño, cuyos cuatro principios generales son: supervivencia y desarrollo; interés superior del niño; participación; y no discriminación. Este enfoque surge a fines de los años noventa principalmente como respuesta al enfoque clásico de necesidades. Desde esta visión, las necesidades dejan de ser entendidas como falencias o imposibilidades, constituyéndose en vulneraciones de derechos. A su vez, los niños ya no son concebidos como objetos de caridad sino como sujetos con capacidad para exigir sus derechos a los distintos garantes, sobre todo al Estado en tanto garante principal.

Por último, la participación se entiende como un proceso en el que los niños tienen la posibilidad real de compartir las resoluciones que afectan su propia vida y la de su comunidad. Es decir, que los niños tengan voz y acceso a la información y a la comunicación; posibilidades de reflexionar, tomar de decisiones y hacerse responsables de esas decisiones en el contexto en que se desenvuelven.

c) Fases y principales contenidos de la estrategia de intervención:

Esta intervención se sustentó en un modelo socio-cultural cuyas estrategias principales se orientaron a generar aprendizajes desde los propios actores –niños trabajadores, sus familias y la comunidad- e incorporaron la participación de los involucrados, acorde con el enfoque de derechos.

---

<sup>8</sup> Se excluye el robo, la explotación sexual y la mendicidad, que constituyen estrategias de sobrevivencia de un importante sector de niños, pero que dada sus características son consideradas delitos y/o prácticas que vulneran gravemente la integralidad de sus derechos.

Las estrategias implementadas fueron:

- Capacitación y procesos formativos a niños trabajadores a través de: Talleres de promoción para debatir, reflexionar y realizar actividades que den cuenta de las implicancias de ser “niño trabajador” y “sujeto de derechos”; y un Fondo de Iniciativas, orientado al diseño y ejecución de actividades relacionadas con el trabajo infantil y los derechos de los niños, realizadas en sus respectivos barrios.
- Intervención en colegios, a través de talleres promocionales y actividades lúdico-formativas, dirigida a niños y docentes, para sensibilizarlos sobre el trabajo infantil y sus efectos y desafíos para la comunidad educativa.
- Apoyo escolar, a través de talleres destinados a promover y fomentar la importancia del proceso educativo, mediante el reforzamiento en las áreas en que los participantes muestren dificultades.
- Fortalecimiento de roles parentales en las familias, mediante talleres grupales de reflexión y formación en esta temática.
- Inserción comunitaria, a través de diversas actividades protagonizadas por los niños para visibilizar el trabajo infantil y sus derechos en la comunidad.

d) Relato con la reconstrucción de la experiencia de inserción y ejecución del proyecto:<sup>9</sup>

A mediados de abril de 2007, se conformaron cuatro grupos de niños. Originalmente, el proyecto se propuso trabajar con sujetos de entre 12 y 17 años. Sin embargo, la experiencia en terreno mostró que había niños más pequeños interesados en participar, por lo que el rango de edad se amplió.

Sector	Nombre	N° de participantes	Rangos de edad	Distribución por sexo	Tipos de trabajo
<b>Villa Cordillera, San Luis.</b>	Revoltosos y revoltosas (RVS).	17	10-17	4 mujeres 13 hombres	Peloteros, cuidadores de auto, vendedores ambulantes, empaquetadores, vendedores de feria y trabajo doméstico.
<b>Villa los Naranjos, San Luis.</b>	L@s Mandarin@s	15	8-17	8 mujeres 7 hombres	Fleteros, trabajo doméstico, ayudante en fábrica textil, vendedores de feria y cartoneros.
<b>Lo Hermida.</b>	Nitralufu (Niños trabajadores luchando por su futuro).	11	10-15	5 mujeres 6 hombres	Vendedores de feria, carteros, confección de cajas y ayudante en ciber café.

<sup>9</sup> En virtud del espacio, solo se hará referencia al relato de la etapa de ejecución, específicamente a la realización de los fondos de iniciativas por parte de los niños trabajadores en sus territorios.



<b>La Faena.</b>	Tojutipar (Todos juntos tirando pa' arriba)	9	7-13	2 mujeres 7 hombres	Cartoneros, vendedores de feria y cuidadores de autos.
------------------	--	---	------	------------------------	--

Una de las estrategias más importantes en la intervención con los niños fue el Fondo de Iniciativas, ya que a través de ella se buscó promover la auto-responsabilidad, el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión y la organización de los participantes y, al mismo tiempo, generar instancias de vinculación con sus barrios.

Este hito del proyecto comenzó cuando la educadora informó en los cuatro talleres en qué consistía el Fondo de Iniciativas –su monto total ascendió a \$1.500.000- y entregó un encuadre general que definía que las actividades debían realizarse en el espacio comunitario para difundir información sobre el trabajo infantil y los derechos de los niños. Luego se inició el intercambio de ideas, en el que los propios niños decidieron conjuntamente las acciones que llevarían a cabo para la comunidad. Posteriormente, cada grupo diseñó su proyecto.

A continuación se presenta una tabla que resume los principales contenidos de los proyectos:

Nombre del grupo	Objetivo general del proyecto	Actividad principal
Revoltosos y Revoltosas (RVS)	Entregar un mensaje a los niños para que no trabajen y practiquen sus derechos.	Realización de un carnaval por la propia población y las más cercanas, haciendo entrega de volantes con información sobre los derechos de los niños y los daños que puede producir el trabajo Infantil.
L@s Mandarin@s	Que los niños de la villa Los Naranjos de Peñalolén se diviertan y sepan que trabajar puede pasar a llevar sus derechos.	Realización de una tarde recreativa en la calle para niños y niñas de la comunidad.
Nitralufu (Niñ@s Trabajador@s luchando por su futuro)	Hacer que todos los niños de la comunidad se reúnan, practiquen sus derechos y se informen sobre el trabajo infantil.	Realización de una tarde recreativa con diversos juegos, además de la entrega de volantes con información sobre los derechos infanto- juveniles y el trabajo infantil.
Tojutipar (Tod@s junt@s tirando pa' arriba)	Expresar artísticamente los sentimientos e ideas de nuestro grupo acerca del trabajo infantil y los derechos de los niños.	Realización de un mural con apoyo de diferentes actores comunitarios, tales como grupos de hip hop y de batucadas.

Debido a su riqueza y significación metodológica, el desarrollo de esta estrategia es distinguida por el equipo como uno de los hitos de la intervención:

Esta etapa sirvió para plasmar la idea de empoderamiento en los niños, que ya veníamos trabajando en todo el proceso de los talleres; fue muy importante que ellos vivenciaran que sus ideas, sus proyectos, sus recursos estaban puestos en una actividad que logró llevarse a cabo... por eso creo que fue un hito muy importante para los niños, en el sentido de reconocer que eran capaces de planificar, organizar y llevar a la práctica una iniciativa (Profesional del proyecto, 2007).

Como una forma de enriquecer el Fondo de Iniciativas, se realizó también un Proyecto Intergrupar; es decir, una iniciativa para la comunidad llevada a cabo conjuntamente por los cuatro grupos de niños. Cada uno escogió a dos representantes, una niña y un niño, los que debían cumplir como requisito el expresarse con claridad y hablar frente a terceros en representación del grupo. Los ocho elegidos se juntaron a trabajar en una jornada donde compartieron las iniciativas que habían definido previamente y acordaron acciones. Esta instancia permitió a los niños reconocerse en un espacio común, expresarse y compartir puntos de vista en un ambiente que reforzó su autoestima y su sentido de pertenencia:

Fue su oportunidad de participar en un espacio más privilegiado, por haber sido elegidos por sus compañeros y sentirse con esa responsabilidad. Yo he estado en varias instancias de encuentros de niños y generalmente los representantes son elegidos sólo porque hablan mejor o porque tienen más personalidad; pero en este caso, el énfasis se puso en la capacidad del niño para representar adecuadamente la voz de su grupo, y eso los hizo sentirse responsables e importantes (Profesional del proyecto, 2007).

En la trayectoria del proyecto, ambas experiencias fueron valoradas como innovadoras y eficaces desde una perspectiva metodológica, ya que propiciaron la participación de los niños y facilitaron su vinculación con la comunidad.

e) Propuesta metodológica aplicada en el trabajo con los niños:

Se utilizó la metodología de Educación Popular para facilitar una relación horizontal y de aprendizaje mutuo. Ésta hace uso de dinámicas que parten de la propia realidad y experiencias de los actores, y que se caracterizan por lo lúdico, dinámico y motivador. Con ello, se pretende suscitar y mantener el interés del grupo, facilitando su participación, reflexión, el diálogo y el análisis. En el proyecto se aplicaron distintas técnicas e instrumentos para promover la participación de los niños tales como acciones grupales, juegos interactivos, exposición y análisis crítico de películas, y la realización de pinturas, grafitis y malabarismo, entre otras.

f) Logros y aprendizajes:

El equipo profesional destacó tres principales logros de esta intervención:

- La propuesta metodológica de trabajo demostró un alto grado de adecuación a los sujetos, sobre todo en lo referido a la calidad del vínculo establecido, el fomento de su participación y su autonomía.

- El proyecto obtuvo un reconocimiento importante en el ámbito comunitario, consiguiendo con ello visibilizar el trabajo infantil a nivel local.
- El modelo metodológico permitió desarrollar un proceso continuo y progresivo de potenciación de habilidades, mediante el fomento de la participación activa y responsable de los niños.

En cuanto a los aprendizajes, destaca la necesidad de contemplar dentro de la intervención una fase previa de vinculación, que permita la generación de confianza y conocimiento mutuo entre el equipo y los sujetos. Al mismo tiempo, y considerando que el fenómeno del trabajo infantil en Chile no está lo suficientemente visibilizado y problematizado, es fundamental abordarlo con modelos de intervención abiertos y flexibles, capaces de adaptarse a las características específicas que asume en los diferentes contextos.

### III. Conclusiones

La sistematización, y en particular el modelo presentado, constituye un dispositivo teórico-metodológico que ha posibilitado articular el campo conceptual con la intervención social. Esta aproximación entre ambas esferas no solo ha contribuido a la generación permanente de conocimiento relevante sobre la práctica, sino que también ha facilitado la obtención de aprendizajes significativos para su mejora, tanto en el curso de la acción como en la implementación de nuevas iniciativas.

Otra de sus contribuciones importantes ha sido el rescate y la puesta en valor de los saberes que portan los sujetos que forman parte de la intervención; en este sentido, coincidimos con lo planteado por Jara cuando sostiene:

Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que no sabemos acerca de ellas, pero además se nos revela lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros (Jara, 2013, p. 92).

A partir de los aportes mencionados y de la valiosa experiencia de las numerosas sistematizaciones desarrolladas en Latinoamérica, se puede vislumbrar una vía para enriquecer el quehacer sociológico a través de la consideración de la práctica como un objeto de conocimiento y la valoración de la dimensión práctica de una teoría no autorreferencial (Wacquant, 2008, p.58).

En este sentido, consideramos que la incorporación de la sistematización en la disciplina sociológica potenciaría sus ámbitos teóricos, epistemológicos y metodológicos, al facilitar una mejor comprensión de la realidad social, que es su objeto de conocimiento y análisis; al propugnar una forma de conocer que no se entrapa en la clásica dicotomía entre objeto y sujeto de observación/acción; y al proveer propuestas metodológicas e instrumentos más pertinentes a los contextos y a los sujetos sociales. En palabras de Jara:

La distancia entre teoría y práctica solo podrá ser resuelta si logramos, desde las prácticas concretas, enriquecer el debate teórico. El debate teórico tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida en que se ponga a dialogar con la práctica social, con los nuevos elementos que marcan la dinámica real de los procesos...De ahí

que la sistematización de experiencias pueda jugar un lugar importante para lograr esta articulación (Jara, 2013, p.115).

#### **IV. Referencias bibliográficas**

1. Asociación Chilena Pro Naciones Unidas. (2008) "*Derechos y Compromiso. Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes. Sistematización de siete experiencias*". (1a. Ed.). Santiago, Chile: ACHNU.
2. Barnechea, M. & Morgan, M. (1992) "*¿Y cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización*". (1ª Ed.) Lima, Perú: Taller Permanente de Sistematización-CEAAL.
3. Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva (2ª Ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
4. Cifuentes, R.M. (1999). La sistematización de la práctica del trabajo social (1ª Ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen/Hvmanitas.
5. Jara, O. (2013). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles (1ª Ed.). San José, Costa Rica: Ediciones Populares para América Latina EPPAL.
6. Jara, O. (1998). Para sistematizar experiencias (1ª Ed.). San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA.
7. Morgan, M. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. En Santibáñez, E. & Álvarez, C. (Eds.). *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.
8. Torres, A. (1996) La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. En Santibáñez, E. & Álvarez, C. (Eds.). *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.