

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
F.C. DE CIENCIA POLÍTICA Y D.A.M.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE BOGOTÁ

UNA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS ORIENTADORES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN TRABAJO SOCIAL

*María de la Luz Morgan
María Luisa Monreal*

Introducción

La sistematización de experiencias sigue siendo un reto para los profesionales que se desempeñan directamente en el trabajo de promoción. Si bien, en los últimos años, se han producido algunos avances en la reflexión y elaboración sobre este tema, aún no se cuenta con una idea clara sobre cómo realizar este tipo de procesos de conocimiento sobre la práctica.

Desde 1984, el CELATS ha venido desarrollando una línea de reflexión y apoyo a la sistematización de experiencias en Trabajo Social, uno de cuyos productos es el documento que a continuación presentamos. Se trata de una orientación para desarrollar el proceso de sistematización, que no presentamos como una propuesta acabada, sino como una guía para la reflexión, que permita a los profesionales interesados en sistematizar su experiencia, contar con una herramienta que los apoye en este esfuerzo de conocimiento.

Los autores que han venido trabajando el tema de la sistematización la han entendido de muy diversas maneras. Aunque consideramos que el debate no está, en absoluto, cerrado, en este texto no trataremos, en profundidad, las dimensiones epistemológicas y conceptuales que sustentan nuestra propuesta de sistematización, como tampoco la com-

preensión del Trabajo Social y de la intervención profesional que son indisolubles de ella'. Únicamente, y a manera de revisión breve, resumiremos los principales planteamientos conceptuales en los que se basa esta propuesta, por considerar que ello es indispensable para su adecuada comprensión.

A manera de delimitación del campo al cual nos referimos cuando hablamos de "experiencias", nos interesa dejar claramente explicitado que esta propuesta de sistematización se refiere a un tipo particular de intervención. En primer lugar, nos referimos a experiencias profesionales desarrolladas directamente con sectores populares, específicamente, con grupos de base que intentan resolver algún problema con el cual se enfrentan en su vida cotidiana.

En segundo lugar, nos estamos dirigiendo a experiencias que, por las características de su planteamiento y desarrollo, puedan ser sistematizadas. Esto significa que se basan en un diagnóstico y una cierta precisión del problema sobre el cual pretenden intervenir, que tienen objetivos claros, que han definido una metodología a través de la cual aspiran a lograrlos, y que pueden presentar algún tipo de resultado. Según algunos autores, este conjunto de ideas pueden ser traducidas en una "hipótesis de acción", que representa la "apuesta" que se hace en relación al campo de la realidad sobre el cual se interviene².

1. Los interesados en profundizar en estos temas pueden encontrarlos, más desarrollados, en otros documentos ya publicados por el CELATS. Ver, al respecto: MORGAN, M. y T. QUIROZ: "Acercas de la Sistematización", en *La Sistematización de la Práctica*, CELATS, Lima, 1985. QUIROZ, T. y M. MORGAN: "La Sistematización, un Intento Conceptual y una Propuesta de Operacionalización", en *La Sistematización y el Trabajo Social*, Nuevos Cuadernos CELATS No. 11, Lima 1987.
2. Estas ideas han sido tomadas de varios autores que han desarrollado y profundizado el tema de la importancia de la "hipótesis de acción" para la sistematización. Algunos de los textos en que se presentan estos planteamientos son los siguientes:
- MARTINIC, S. y WALKER, H.: "La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular". En: CADENA, F. y otros: *La Sistematización de Proyectos de Educación Popular*, CEAAL, Santiago, 1987.

En tercer lugar, para poder ser sistematizada, una experiencia debería haber sido registrada, es decir, contar con un seguimiento de su desarrollo que, en el momento de la sistematización, constituye la base de información que permite el análisis y la reflexión.

Entendemos que, en la actualidad, no todas las experiencias cumplen a cabalidad con estos requisitos. Sin embargo, estamos convencidos que sólo se aprende a sistematizar, haciéndolo. Por lo tanto, sólo realizando este esfuerzo, iremos aprendiendo, también, a plantearnos nuestras prácticas con mayor precisión (conceptual y metodológica) y a registrarlas de manera más adecuada. Es muy probable que los primeros intentos no sean todo lo rigurosos que deseáramos, pero sólo así podremos ir acercándonos, en aproximaciones sucesivas, al manejo de este método de aprendizaje a partir de la experiencia.

En síntesis, este documento pretende ser una invitación a todos los "profesionales de la acción" para que hagan el intento de sistematizar sus experiencias, iniciando así un proceso colectivo que, si logramos articularlo e intercambiar los productos alcanzados, puede ser enormemente enriquecedor. Igualmente, pretende ser una llamada a "re-crear" esta propuesta en cada intento de sistematización, procurando que se adecúe a las necesidades y requerimientos de las prácticas particulares.

I. La importancia y necesidad de sistematizar la experiencia

En primer lugar, sistematizamos para mejorar nuestra propia práctica. El trabajador social obtiene, en su ejercicio profesional, una

-
- MARTINIC, Sergio: "Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación Popular" *En Aportes No. 32* (s.f., s. l), pp. 15-40.
 - QUIROZ, Teresa: "La Sistematización: Un intento de operacionalización". En la revista *El Canelo No. 12*, Santiago, marzo-abril de 1989, pp. 26-28.
 - PALMA, Diego: "Sistematización, una Propuesta de Operacionalización. Documento de trabajo, DESCO, Lima, 1988.

gana muy rica de experiencias, que muchas veces no son recuperadas ni dadas a conocer. Sistematizamos porque deseamos evitar que la riqueza de la experiencia y de los aprendizajes obtenidos de ellas se pierdan o sean conocidos sólo en círculos estrechos.

Por otra parte, un riesgo que siempre debemos enfrentar los trabajadores sociales se refiere al activismo y la repetición mecánica de ciertos procedimientos. A través de la reflexión constante a la que nos obliga la sistematización, del repensar permanente en el sentido que tiene nuestro quehacer, podemos superar y evitar cometer estos errores.

Pero el mejoramiento de nuestra práctica no se logra simplemente con la buena intención de hacerlo. Es necesario reflexionar teóricamente la experiencia, cuestionarla, considerarla en relación con los objetivos que nos hemos propuesto y con la intencionalidad de más largo plazo que hay tras ella. La sistematización nos permite dar una mirada retrospectiva al pasado y, a partir de lo aprendido, orientar el futuro³.

Debemos considerar, igualmente que los trabajadores sociales no desempeñamos nuestra labor aisladamente. Estamos inmersos en una sociedad concreta que condiciona nuestro trabajo y que, al mismo tiempo, es afectada -en mayor o menor medida- por lo que hacemos. La tarea de sistematización trata de ubicar la experiencia en su contexto, de ver sus logros y detectar las dificultades a las que se enfrenta, dentro de la dinámica social.

Sin embargo, la sistematización no revierte exclusivamente en nuestra propia práctica. A través de la difusión de nuestra reflexión y del aprendizaje obtenido en ella, aportamos de manera importante a experiencias similares. Ello permitirá a otros no cometer nuestros mismos errores, no partir siempre de cero. Al mismo tiempo, al comu-

3. Cfr. FALEIROS, Vicente de Paula: "Trabajo Social, Ideología y Método" (Cap. 5. Acerca de la Sistematización). Editorial Eco, Argentina, octubre de 1976, 3a. edición.

nicar y difundir nuestra sistematización, estamos iniciando una reflexión y aprendizaje colectivos y aportando a la conformación de un acervo de conocimientos adecuados a nuestra práctica profesional y producidos por ella.

Otro elemento por el cual es importante sistematizar se refiere a la producción misma del conocimiento científico. Los trabajadores sociales estamos insertos y nos desempeñamos profesionalmente en el ámbito de la vida cotidiana de los sectores populares, allí donde la general tiene su expresión particular y específica. Este es un nivel aún poco explorado en las ciencias sociales, que han privilegiado el estudio e investigación de los fenómenos generales, que explican la dinámica de la sociedad en su conjunto. Mediante la sistematización, podemos aportar al conocimiento científico desde lo particular y lo cotidiano.

II. Qué es sistematización

1. Concepto de Sistematización

La sistematización es un método que integra teoría y práctica, con el objetivo de producir conocimientos a partir de la experiencia, para mejorarla y ofrecer orientación a experiencias similares.

Entendemos que la sistematización es una forma de obtener conocimiento científico a partir de la realidad (es decir, una forma de investigación). Por lo tanto, permite al trabajador social, mediante la reflexión teórica y el análisis crítico, aportar, desde su práctica, al enriquecimiento del conocimiento científico.

Lo que distingue a la sistematización de otras formas de producción de conocimiento es su objeto: aquello que desea conocer. La sistematización permite entender científicamente una práctica, una experiencia en la cual se ha participado para, a partir de ello, elaborar nuevos conocimientos que permitan no sólo comprender más, sino contribuir a convertir este nuevo conocimiento en una herramienta útil para transformar nuestra realidad.

2. *El Objeto de Conocimiento de la Sistematización*⁴

Si consideramos a la sistematización como una forma particular de producir conocimiento, lo primero que se debe hacer es construir su objeto (definir qué se va a sistematizar, cuáles son los ejes que ordenan el proceso de sistematización).

“Entendemos por construcción del objeto de conocimiento, en todo esfuerzo investigativo, un primer paso por el cual se delimita analíticamente el problema que se intenta considerar. Por consiguiente, se trata tanto de delimitar un campo de la realidad, como de dimensionarlo teóricamente, identificando y explicitando aquellas variables más significativas que articulan ese campo cercado con el sistema social en que se incluye”⁵.

¿Cuál es, a nuestro entender, el objeto de conocimiento de la sistematización?

2.1. Primera aproximación al objeto: la práctica.

Una primera respuesta a esta pregunta es que el objeto de la sistematización es la práctica. Pero, la práctica que puede generar conocimiento científico no es todo lo que hacen los hombres. “Entendemos ... por práctica a un segmento de experiencias a través de las cuales los hombres piensan lograr un producto deseable para cambiar una situación dada”⁶. Implica, por lo tanto, un compromiso de la conciencia y la responsabilidad en un esfuerzo de transformación.

2.2. Segunda aproximación al objeto: la práctica del grupo popular.

La práctica con la cual se articula la intervención profesional del

trabajador social es aquella desarrollada por grupos particulares (pobladores, obreros, campesinos, etc.), que enfrentan un problema específico. En sus esfuerzos por solucionar sus problema, estos grupos ponen en juego sus potencialidades y capacidades, y una de las tareas más importantes del profesional es apoyar el desarrollo de estos rasgos. En última instancia, se trata de aportar a su constitución como sujetos, capaces de identificar sus problemas, conocer sus causas y buscar soluciones, tanto en lo que se refiere a lo inmediato como a lo mediano y estructural, contribuyendo así a la transformación social.

Los grupos sociales particulares con los cuales desarrollamos nuestra intervención profesional participan en el proceso de constitución del sujeto histórico popular, encarnan parcialmente el proyecto de sociedad alternativa que les corresponde como miembros de los sectores populares⁷. “El proyecto está en construcción, pero en los sectores populares particulares podemos encontrar algunos de sus rasgos fundamentales. Por eso, debemos entender lo popular no sólo como un espacio de carencias (falta de servicios, trabajo, alimentos, etc.), sino también como un espacio de presencias que va forjando la nueva sociedad”⁸.

2.3. Tercera aproximación al objeto: el proceso social.

Si asumimos que el objeto de sistematización es la práctica del grupo popular, nos estamos refiriendo a un proceso. Este proceso social es distinto a las decisiones e iniciativas de los actores singulares que en él participan (y distinto, en particular, a la intención del proyecto): es un complejo cuyos componentes son sujetos colectivos que asumen una iniciativa de acción.

“Estos sujetos están mutuamente relacionados en un escenario

4. Este acápite presenta una síntesis de las ideas planteadas en: QUIROZ, T. y M. MORGAN: “La Sistematización, un Intento Conceptual y una Propuesta de Operacionalización”, Nuevo Cuaderno CELATS N° 11, Lima, 1987.

5. Op. cit., p. 14.

6. Op. cit., p. 15.

7. Cfr. BUSTAMANTE, Martha: “Formas de Inserción de la Educación Popular en el Proceso de Crisis Centroamericana 1980-1985”. Tesis para obtener el Grado de Magister en Trabajo Social, MLATS, UNAH, Tegucigalpa, Honduras, noviembre de 1986, p. 33.

8. QUIROZ y MORGAN, op. cit., p. 16.

que es una situación histórico-conyuntural determinada que define, de manera dinámica, las posibilidades e iniciativas de cada uno de los actores". Es por ello que no se puede separar una práctica de su contexto.

Cada acto de un sujeto social está influido no sólo por sus ideas, sino por la permanente interrelación con otros sujetos (aliados o adversarios). Los espacios posibles de acción de los actores colectivos son abiertos o cerrados por la dinámica que se desarrolla a partir de las iniciativas y de la relación de fuerzas entre estos sujetos.

Puesto que los procesos sociales son dinámicos, cambian permanentemente y están mutuamente relacionados en un contexto social igualmente cambiante, debemos establecer un ordenamiento que nos permita orientar el proceso de conocimiento. Para efectos de la sistematización, proponemos que los procesos sociales sobre los cuales nos interesa reflexionar, se ordenen en torno a un problema que los sectores populares intentan enfrentar, realizando para ello una práctica que pone en juego su conciencia, su responsabilidad, su capacidad de lucha y sus recursos propios.

En consecuencia, podemos definir como objeto de la sistematización el proceso social al interior del cual los grupos populares desarrollan una práctica que representa un esfuerzo por transformar una situación-problema.

2.4. Cuarta aproximación al objeto: la intervención profesional del Trabajo Social.

En este proceso, en que actúan y se interrelacionan distintos actores, la sistematización que, como profesionales, nos interesa, privilegia la recuperación de la intervención de trabajadores sociales que se incorporan, articulan y apoyan la acción-reflexión de los grupos populares.

9. Op. cit., p. 14.

En consecuencia, para nuestra profesión, el objeto de la sistematización es el proceso ordenado en torno a un problema que es objeto de un programa de Trabajo Social. Por lo tanto, lo que pretende la sistematización es "reconstruir, en sus distintas dimensiones, un proceso en torno a un problema que afecta a grupos populares particulares y en que éstos, con el apoyo profesional del trabajo social, intentan transformar esta situación, haciendo uso de sus potencialidades de lucha y de su capacidad organizativa"¹⁰.

En síntesis, el objeto de la sistematización es el proceso que se desarrolla a partir de un problema que afecta a un grupo, donde intervienen la práctica profesional y la práctica del grupo popular, con el fin de transformar esta situación.

III. Propuesta de método para sistematizar experiencias

La siguiente propuesta presenta una orientación para la reflexión, es decir, entrega algunos elementos que, a nuestro juicio, orientan metodológicamente la sistematización de una experiencia. De ninguna manera se plantea como una guía para la redacción del informe, sino como pasos (sucesivos o no) que permitirán ir accediendo a una visión analítica sobre la experiencia y que permitirán reordenar el proceso vivido, en la perspectiva de sistematizarlo.

Considerando que hemos definido a la sistematización como una forma de obtener conocimiento científico a partir de una experiencia, hemos ordenado esta propuesta de manera similar a los pasos del método de investigación, aunque guardando las distancias que impone el objeto y los objetivos de esta actividad específica de generación de conocimiento. En este sentido, el proceso se inicia con la delimitación del objeto de la sistematización, para luego realizar un proceso de análisis a través del cual reconstruimos este objeto a nivel conceptual,

10. Op. cit., p. 17.

obteniendo un nuevo aprendizaje que trasciende el conocimiento experiencial.

1. *Primera Recuperación y Ordenamiento de la Experiencia*

Este es un paso previo para la sistematización, que permite recuperar, ordenar y explicitar una serie de conocimientos e información acumulados durante el desarrollo de la experiencia. No se trata de "escribir" toda la experiencia, sino de realizar una descripción breve y sucinta, con el propósito de precisar más claramente sus dimensiones y de encontrar las preguntas que orientarán el esfuerzo de conocimiento que representa la sistematización. Es decir, el objetivo de este paso es contribuir a la delimitación del objeto de la sistematización.

Sugerimos que, en esta recuperación, se tengan en cuenta los siguientes aspectos (aunque estos contenidos deberían ser reconsiderados según cada experiencia particular):

- **Los objetivos de la experiencia.** Interesa explicitar qué se quiso hacer y para qué, considerando tanto a los sectores populares involucrados como a los agentes profesionales y a la institución. No sólo se trata de indicar los objetivos de la experiencia en sí misma, sino que también se debe considerar la intencionalidad de más largo plazo en que éstos se inscriben y la manera en que estos objetivos se articulan con ella.
- **El desarrollo del proceso.** Se trata de reconstruir la experiencia, recuperando las diferentes acciones realizadas, los objetivos específicos perseguidos en cada una de ellas, los actores involucrados, la metodología empleada para lograr los objetivos, los resultados obtenidos y los problemas o interrogantes que surgieron en su desarrollo.

Sugerimos que esta información sea trabajada en un cuadro que permita visualizar el conjunto de la experiencia, facilitando su análisis y procesamiento posterior y evitando el esfuerzo excesivo que representaría escribir todo un informe en este momen-

to¹¹. Los encabezados de este cuadro podrían ser los siguientes:

Fecha	Actividades realizadas	Objetivos de cada Actividad	Actores	Metodología o Formas de Acción	Resultados	Problemas o Interrogantes
-------	------------------------	-----------------------------	---------	--------------------------------	------------	---------------------------

- **El contexto¹²** En este momento, sólo nos interesa una recuperación muy breve y sucinta sobre el contexto, en particular en lo que se refiere a la forma en que afecta a la experiencia. Sugerimos recurrir también, en este caso, al ordenamiento de esa información en un cuadro cuyos encabezados serían los siguientes:

Contexto Institucional	Contexto Barrial	Contexto Político Social Nacional
------------------------	------------------	-----------------------------------

2. *Delimitación del Objeto de la Sistematización*

Recordemos que habíamos definido que el objeto de la sistematización es el proceso que se desarrolla a partir de un problema que afecta a un grupo, donde intervienen la práctica profesional y la práctica del grupo popular, con el fin de transformar esta situación. Es de suma importancia que tengamos presentes algunos aspectos de esta definición cuando vamos a delimitar nuestro objeto.

- El objeto de la sistematización es el proceso social, que es diferente a las iniciativas de los diversos actores que en él participan (y, en particular, diferente al proyecto).

11. Este mismo cuadro puede cumplir también otras funciones. Si se lo va llenando cotidianamente, junto con el desarrollo de la experiencia, representa una forma de registro esquemático pero bastante completo, que aporta no sólo a la sistematización, sino a la elaboración de informes, evaluaciones, etc.

12. La idea de este cuadro fue aportada por miembros de la Unidad de Investigación y Sistematización de la ONG peruana Ideas, integrantes de un Taller Permanente vinculado a la Red de Sistematización de CEAAL en el Perú.

- El proceso que vamos a sistematizar se ordena en torno a un problema que afecta al grupo popular y que es objeto de un programa de Trabajo Social.

Para actuar frente al problema, los afectados deberían orientarse hacia la realización de una práctica que busque su solución pero que, al mismo tiempo, los ponga en el camino de la constitución de sí mismos como sujetos: de su propia vida, en primera instancia, y del cambio en función de sus intereses y necesidades, en un sentido más amplio.

Si bien la delimitación del objeto de la sistematización es una tarea que se realiza a lo largo de todo el proceso, ya que la misma reflexión teórico-práctica permite ir precisándolo, en este momento es necesaria una primera aproximación que permita ordenar la búsqueda de la información. Cada uno de los procesos en que participamos como trabajadores sociales son de tal complejidad, que es imposible conocerlos científicamente en su totalidad: debemos centrarnos en algunos aspectos o dimensiones particulares.

Hemos identificado una serie de pasos que permiten ir aproximándose a la delimitación del objeto de la sistematización:

- En un primer momento, debemos intentar recuperar las dudas, inquietudes e interrogantes que nos han surgido a lo largo del desarrollo de la experiencia, a las cuales nos interesaría dar respuesta mediante la sistematización. El listado de preguntas presentado en la columna final del cuadro elaborado en el paso anterior es la fuente a partir de la cual podemos recuperar estas interrogantes iniciales, realizando una primera selección que nos permita discriminar cuáles de las preguntas allí señaladas siguen siendo válidas como orientación posible del proceso de sistematización.

Igualmente es necesario, desde ahora, avanzar un primer nivel de definición de los objetivos de esta sistematización (para qué nos interesa realizar este esfuerzo de reflexión) y de los destinatarios a quienes estará dirigida.

- El ordenamiento y priorización de las preguntas iniciales nos permitirá alcanzar un primer nivel de aproximación al objeto de la sistematización. Es importante confrontar, permanentemente, las preguntas que vamos definiendo con la conceptualización sobre lo que es un objeto de sistematización, para no terminar realizando un esfuerzo de conocimiento de otro tipo. Ello nos permitirá garantizar que nuestras preguntas sean preguntas de sistematización (es decir, preguntas que serán respondidas por la experiencia y que se refieren al proceso en el cual los grupos populares intentan enfrentar una situación problemática con nuestro apoyo profesional).

- La transformación de las preguntas en objeto de sistematización pasa necesariamente por su elaboración conceptual. En este momento, se trata de un trabajo preliminar, que tiene por objetivo, fundamentalmente, recuperar y explicitar los conocimientos acumulados durante la experiencia (conceptualizaciones presentes en los documentos iniciales y en los materiales elaborados a lo largo de su desarrollo). Interesa explicitar cómo se han entendido algunos de los elementos centrales de la experiencia: el problema que se intenta enfrentar, los sujetos con los cuales hemos desarrollado el trabajo, las metodologías de intervención que hemos aplicado, etc. Igualmente, debemos ubicar la experiencia en su contexto, ya que ésta es parte de la totalidad social y la expresa.

- Como resultado de este paso, deberíamos estar en condiciones de volver a nuestras preguntas para redefinirlas, asegurándonos que:
 - * son preguntas de sistematización;
 - * expresan exactamente aquellas dimensiones de la experiencia en relación a las cuales nos interesa profundizar en el conocimiento;
 - * hay coherencia entre el objeto de la sistematización, sus objetivos y las preguntas.

Finalmente, es conveniente hacer una delimitación temporal que ubique el período que será sistematizado. Puesto que no es posible aislar los procesos sociales, esta delimitación será necesariamente arbitraria, y estará determinada únicamente por los objeti-

vos de conocimiento (es decir, debemos intentar precisar cuál es el período en el cual la respuesta a nuestras interrogantes podrá surgir con mayor claridad).

En este momento, podemos decir que hemos definido el objeto de nuestra sistematización. Debemos formularlo por escrito, asegurándonos que están claramente definidos: el problema, los sujetos populares involucrados, nuestra intervención profesional y la delimitación temporal del proceso que será sistematizado. Sugerimos que, para facilitar el trabajo posterior, esta formulación del objeto de la sistematización (qué queremos sistematizar), junto con los objetivos que pretende alcanzar (para qué queremos hacerlo) y las preguntas centrales a las cuales se intenta responder, sean transcritas en un cuadro que esté permanentemente al alcance de nuestra vista y que nos ayude a no perder esta orientación, a la vez que nos permita visualizar claramente la coherencia interna entre estas diversas dimensiones.

Estamos en condiciones de seguir adelante, teniendo ya un camino claramente delimitado. Esto no significa que lo ya avanzado deba ser considerado inamovible, ya que la profundización del esfuerzo de conocimiento puede llevarnos a replantear estas definiciones. Sin embargo, en caso que hagamos alguna modificación, debemos procurar que siempre se mantenga la necesaria coherencia entre objeto-objetivos-preguntas y entre éstos y la conceptualización.

3. *Segunda Recuperación de la Experiencia (desde el objeto)*

En este momento, debemos volver a la experiencia, para recuperar en ella todos los elementos que nos sirvan como materia prima para realizar el análisis posterior. Si en el primer paso el objetivo que perseguía la reconstrucción de la experiencia era delimitar el objeto de la sistematización, en este momento de lo que se trata es de avanzar en la producción de conocimiento a partir de la experiencia.

La orientación que nos permite discriminar qué aspectos de la experiencia debemos recuperar y cuáles no, en este momento, nos es dada por el objeto de la sistematización definido en el paso anterior. Es decir, ahora ordenaremos todos aquellos elementos de la experiencia

en los cuales podamos encontrar respuestas a nuestras preguntas y que expresen la práctica desarrollada por los grupos populares con los cuales trabajamos (y nuestra intervención profesional) para enfrentar el problema que ordena el proceso que vamos a sistematizar.

El esquema sugerido para el desarrollo de esta reconstrucción es el siguiente:

- **Dónde y cuándo tuvo lugar el proceso.** No sólo es importante hacer una referencia temporal y geográfica, sino también un análisis del contexto socio-económico y político y cómo afecta al proceso y a los sectores populares involucrados en él.
- **Quiénes participaron en el proceso.** Debemos realizar una caracterización y una conceptualización de los sectores que tuvieron un rol importante en el proceso que pretendemos sistematizar. Entre los participantes, interesa destacar los siguientes:
 - * sectores populares afectados por el problema;
 - * agentes profesionales;
 - * institución desde la cual se realiza la experiencia;
 - * otros participantes más indirectos (ONGs, instituciones del Estado, gobierno local, iglesia, etc.).
- **Qué se hizo.** En este momento, se hace una especie de cronología o informe del trabajo, que intenta ordenar las acciones realizadas en el curso de la experiencia (desde la óptica del objeto de sistematización definido). Interesa especialmente destacar la homogeneidad y contradicciones entre los planteamientos iniciales y el posterior desarrollo de los hechos.
- **Cómo se realizó la experiencia.** Se debe considerar cuáles fueron los métodos y técnicas usados para el desarrollo del trabajo por parte de los profesionales, así como cuáles fueron las formas de actuar desarrolladas por los sectores populares.
- **Resultados de la experiencia.** Estos resultados deben ser considerados tanto en relación a los objetivos iniciales, como a otros resultados no previstos. Se debe hacer una revisión y reflexión

críticas sobre los logros de la experiencia. Es importante considerar, dentro de este aspecto, la evolución de los grupos afectados: si hubo un crecimiento de su horizonte desde la comprensión individual del problema a su socialización, y si se logró una articulación a otros niveles de organización.

Es posible que, a veces, esta información ya haya sido recuperada en el primer paso, pero ahora deberemos completarla y complementarla, a la vez que profundizamos la elaboración conceptual. En lo que se refiere a esto último, debemos confrontar nuestras propias elaboraciones con el conocimiento de otros (mediante entrevistas, discusiones con experiencias similares, etc.) y con lecturas más teóricas, que representen los avances del conocimiento sobre el tema a un nivel más general.

Es muy importante que, en el desarrollo de este paso, no perdamos nunca de vista nuestro objeto de sistematización, para no correr el riesgo de terminar informando, en profundidad, el conjunto de la experiencia. Tengamos en cuenta que el objetivo de este momento es ordenar la materia prima para el análisis.

4. *Operacionalización de las Preguntas y Recopilación de la Información (Análisis)*

Este paso tiene por objetivo encontrar, en la experiencia, los elementos que permitan responder a las preguntas que orientan la sistematización. Es de suma importancia que, al buscar estas respuestas, no perdamos nunca el referente de la experiencia, para no terminar respondiendo a las preguntas desde nuestras elaboraciones subjetivas, desde nuestros descos o sólo desde la teoría.

Un elemento importante para lograr esto consiste en hacer verificables nuestras preguntas, es decir, operacionalizarlas de manera tal que podamos encontrar, en la experiencia, la información necesaria para responderlas. Esto se realiza mediante un esfuerzo teórico-práctico, que debe articular los avances conceptuales realizados en el paso anterior (y su profundización, si es necesario), con la experiencia desarrollada. Es decir, la verificabilidad de las preguntas no se va

construyendo a partir, exclusivamente, de la teoría, sino de una permanente confrontación de ésta con la práctica realizada, intentando que se enriquezcan mutuamente.

Un primer momento que nos permite operacionalizar las preguntas consiste en ir obteniendo, a partir de ellas, sub-preguntas cada vez más específicas, es decir, encontrando en las interrogantes ya definidas las dimensiones y preguntas más pequeñas que en ellas están incluidas.

En un segundo momento, debemos tratar de definir los indicadores que se desprenden de esas preguntas específicas y que, como lo expresa su nombre, nos indican directamente la información que necesitamos obtener para responder a nuestras preguntas. Esta información no se refiere únicamente a datos cuantitativos, sino también, y de manera muy importante, a información cualitativa que nos permita responder, de la manera más completa posible, las preguntas.

La determinación de los indicadores, como ya decíamos, es un esfuerzo teórico-práctico, que debe articular la precisión conceptual, cada vez mayor con elementos que se desprenden de la experiencia concreta que estamos sistematizando. A manera de ejemplo, si estamos respondiendo a una pregunta referida a la participación de un sector poblacional en una organización, los indicadores surgirán tanto de la definición cada vez más acabada del concepto de participación, como de los rasgos particulares que ésta ha asumido en la práctica de ese grupo específico.

Una vez determinados los indicadores de cada una de las preguntas orientadoras de nuestra sistematización, debemos encontrar, en la experiencia (es decir, en su registro), la información que éstos nos piden. En consecuencia, como resultado de este paso, deberíamos contar con el ordenamiento -desde los indicadores- de la información necesaria para responder a nuestras preguntas¹³.

13. La búsqueda de respuestas a nuestras preguntas nos confronta con el problema del registro de la información durante el desarrollo de la experiencia. A manera de anexo, entregamos algunas orientaciones operativas para ello al final de este texto.

Este paso representa un momento en el cual aislamos, separamos en el pensamiento- algunas dimensiones de la realidad, para poder acceder al conocimiento y a la comprensión más profunda de lo que sucedió. Puesto que, en la realidad estas dimensiones están íntimamente relacionadas, esa separación no es más que una **abstracción**, es el momento en que estamos más alejados de la realidad concreta (aunque contemos con mucha información y datos, cualitativos y cuantitativos). Es por ello que la acumulación de esos datos no nos permite aún arribar a una comprensión de lo sucedido; para ello debemos realizar un **esfuerzo de concreción**, mediante el cual relacionamos la información obtenida y la ubicamos adecuadamente en el todo social.

5. *Síntesis*

El proceso de concreción se realiza relacionando la información que recuperamos en el paso anterior. Para que este proceso de establecer relaciones sea "adecuado", es decir, para que represente una reconstrucción -en el pensamiento- de la realidad, debemos considerar dos elementos:

- Por un lado, al operacionalizar nuestras preguntas, fuimos "desmenuzándolas" hasta llegar a definir sus respectivos indicadores (guardando siempre coherencia con nuestro marco conceptual y con la práctica). Ahora, corresponde seguir el proceso inverso, es decir, ir relacionando la información recuperada en el mismo sentido en que se fueron desmembrando las preguntas. Esto significa que, primero, relacionaremos la información correspondiente a los indicadores de cada sub-pregunta, llegando así a encontrar su respuesta. Luego, iremos relacionando las respuestas a cada sub-pregunta para contestamos las preguntas cada vez más amplias.
- En segundo lugar, es importante tener muy presente, e incorporar permanentemente a la reflexión, el contexto en que la experiencia tuvo lugar, tanto en lo específico y directo como en lo que se refiere al contexto más amplio y global (que afecta y se expresa, de alguna manera, en el contexto específico). Es decir, la respuesta a las preguntas debe relacionarse con este contexto, intentando

encontrar los elementos presentes en éste que afectan (positiva o negativamente) su desarrollo.

Como resultado de este paso de la sistematización, debemos estar en condiciones de dar respuesta a nuestras preguntas, desde la experiencia, pero habiendo realizado un proceso que trasciende lo que sabíamos por el hecho de haber participado en ella, que nos permite entender con mayor profundidad las razones por las cuales ésta se desarrolló de esa específica manera, que nos permite determinar qué aciertos y qué errores cometimos en nuestra intervención, qué elementos de nuestra metodología han sido adecuados y cuáles no, etc. En consecuencia, nos brinda nuevas armas para poder intervenir mejor.

Sin embargo, puesto que los objetivos de la sistematización no se limitan exclusivamente al mejoramiento de la intervención profesional, sino que aspira a aportar al conocimiento, es importante continuar el proceso de concreción confrontando lo nuevo que hemos aprendido con nuestro marco teórico-conceptual inicial. Ello nos permitirá enriquecerlo con los conocimientos adquiridos desde nuestra práctica, y su posterior difusión hará posible que sea discutido y contrastado con otras experiencias, brindando nuevos elementos a la reflexión en torno a los diversos problemas, situaciones y sujetos sociales en relación a los cuales se realizó nuestra experiencia.

Debemos tener presentes, sin embargo, las limitaciones de la sistematización y, específicamente, del tipo de conocimiento que ella produce. Por tratarse de una reflexión en torno a una experiencia particular, las conclusiones que de ella extraigamos no pueden generalizarse, directamente, a otras experiencias igualmente particulares. En consecuencia, tampoco podemos hablar de la sistematización como productora de teoría, entendida como una concepción totalizadora que intenta explicar la dinámica y las contradicciones de la realidad. Los conocimientos obtenidos mediante la sistematización, si son producidos con rigurosidad científica, constituyen elementos que, al ser reflexionados conjunta y articuladamente (una diversidad de productos de sistematización), pueden aportar, a través de sucesivas abstracciones, a enriquecer las concepciones teóricas.

En consecuencia, la sistematización produce conocimientos particulares y, sobre todo, hipótesis, que pueden ser confrontadas nuevamente con la práctica, ya sea en la misma experiencia que se ha sistematizado o en otras. Fundamentalmente, la sistematización produce hipótesis de acción o intervención, hipótesis metodológicas, hipótesis conceptuales, hipótesis o preguntas de investigación. Sólo la práctica (nuevas experiencias) podrá verificar o modificar estas hipótesis, permitiendo así ir accediendo a niveles de generalización cada vez mayores.

6. *Exposición*

Una vez culminado el proceso de sistematización, hay un paso posterior de igual importancia: dar a conocer a otros, de la manera más clara y explícita posible, los nuevos conocimientos adquiridos. Este es el momento de la exposición de los resultados de la sistematización.

Podemos considerar, fundamentalmente, dos tipos de exposición:

- Una para el sector profesional (tanto investigadores como otros trabajadores sociales o promotores) con los cuales nos interesa compartir, confrontar, comparar, intercambiar, los nuevos aprendizajes. Lo más común es que este informe se ordene de manera similar a los de investigación, intentando dar cuenta, con rigurosidad, del método seguido, del marco teórico, del contexto, de las metodologías de intervención, de las conclusiones obtenidas, etc. Si bien no es posible, como ya decíamos, producir generalizaciones a partir de una experiencia particular, la sistematización siempre debería aspirar a aportar nuevos conocimientos a otros profesionales, que les permitan no partir siempre de cero.
- Otra para los sectores populares con los cuales se desarrolló la experiencia. Esta exposición cumple con otros objetivos: hacerlos partícipes de los nuevos conocimientos adquiridos para que ellos los puedan usar en beneficio del avance en su proceso de constitución como sujetos. En este caso, debemos adecuar tanto la forma como los contenidos de la exposición, de manera que sirvan a

esos objetivos. Podemos recurrir a técnicas expositivas tales como audio-visuales, teatro, periódico mural, talleres de reflexión, etc., que permitan efectivizar la devolución al grupo de los aprendizajes obtenidos.

ANEXO

EL REGISTRO DE LA EXPERIENCIA PARA SU SISTEMATIZACIÓN

El registro de la información durante el desarrollo de la experiencia es un punto clave y crítico para su posterior sistematización. Si ello no se ha realizado de manera adecuada, es muy difícil poder realizar una sistematización seria, ya que todo debería basarse en la memoria colectiva y las subjetividades serían imposibles de controlar. Algunas sugerencias que pueden ser de utilidad para el registro de la experiencia son las siguientes:

- tener un archivo ordenado de materiales del proyecto (proyecto inicial, informes, evaluaciones, etc.);
- llevar actas o registros de las reuniones del equipo y con la población (y archivarlas ordenadamente); en estas actas se suele encontrar, posteriormente, material de reflexión y elaboración muy rico;
- introducir el uso de "cuadernos de campo" para un registro permanente del trabajo desarrollado, incorporando no sólo información cuantitativa-objetiva, sino también cualitativa y subjetiva;
- como complemento a este cuaderno, llevar fichas individuales de reflexión en torno a diversos problemas o situaciones que surgen en el desarrollo de la experiencia, que pueden servir de material de discusión para el equipo e incluso, ser la materia prima para la definición de las preguntas de sistematización.

Este conjunto de materiales, si son convenientemente utilizados y se encuentran ordenados y clasificados, nos serán un apoyo invaluable en el momento de sistematizar. Debemos procurar evitar caer, sin embargo, en el extremo de sobre-saturarnos de materiales y de información que luego nos sea muy difícil manejar. Si somos "sistemáticos" en el ordenamiento de la información durante el desarrollo de la experiencia, tendremos mejores posibilidades de realizar una buena sistematización.

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN SALUD

Mónica Escobar¹

Introducción

Desde hace más de diez años, el CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social) viene impulsando diversos proyectos de promoción de la salud en el distrito de Chorrillos, (cono sur de Lima, Perú). A través de este tiempo, ha implementado diferentes estrategias para enfrentar algunos de los problemas sanitarios que sufre la población.

1. La experiencia a partir de la cual se realiza esta sistematización fue desarrollada, desde inicios de 1985 a marzo de 1989, por un equipo en el que participaron, en distintos momentos, los siguientes profesionales:
 - trabajadores sociales: Rosa Caballero (1987-89), Leticia Cáceres (1988-89), Ella Carrasco (1985-87), Víctor Postigo (1985-88) y Gilles Viger (1985-87)
 - médicos: Daniela Ambrosi (1986-88), Irma Arias (1985-89), Roberto O'Connor (1988-89) y Gianinno Saretto (1985-87)
 - educadora de adultos: Mónica Escobar (1985-89)
 - Psicóloga: Rossana Rossi (1987)
 - Socióloga: Esperanza Reyes (1988)Mónica Escobar, que permaneció durante todo el proceso, elaboró este documento de sistematización, que fue discutido, corregido y editado por el equipo del Proyecto de Apoyo a la Sistematización de Experiencia en Trabajo Social del CELATS, integrado por María de la Luz Morgan, María Luisa Monreal y Leticia Cáceres.

2 Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular

Sergio Martinic*

I. El problema de la sistematización

a. Los educadores o promotores desarrollan capacidades específicas para organizar y desarrollar acciones educativas. Constituyen un tipo de profesional práctico que, en la trayectoria de su experiencia, va desarrollando conocimientos y habilidades que enriquecen y orientan su propia práctica.

Estos conocimientos o saberes prácticos constituyen, generalmente, un acervo implícito o tácito formando parte de la particular manera de ser o del estilo de cada educador¹. Como tal, difícilmente se transmiten o comunican a otros educadores o interlocutores interesados en las acciones y aprendizajes de sus experiencias. Al permanecer en forma implícita se constituye en una incógnita lo más importante: ¿Cómo se hace o lleva a cabo la acción educativa?

La dificultad de comunicar lo que se sabe de una práctica es lo que identificamos como problema de sistematización².

Para explicar esta dificultad los mismos educadores subrayan dos razones. De una parte afirman que en los equipos de trabajo no hay tiempo para escribir y reflexionar sobre la práctica y, de otra, desta-

* CIDE - Chile, 1987.

1 Schön, D.A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N. York, Basic Books, Publishers Inc. 1983.

2 El 71% de los proyectos que respondió nuestra encuesta indicó que éste era un problema importante en su trabajo. Ver: Pino, E.: *¿Cómo se plantea el problema de la sistematización en equipos de educación popular y acción social?* Santiago, CIDE.

con la falta de categorías y de una metodología adecuada para llevar a cabo la sistematización.

Ambas razones nos remiten a un problema de orden metodológico. Detrás de la primera razón subyace una distinción fuerte entre el pensar y el hacer y, detrás de la segunda, la insuficiencia de categorías y marcos interpretativos de quienes realizan las prácticas o de quienes las estudian y evalúan.

Para enfrentar estos problemas los educadores o promotores suelen rechazar la "teoría", precisamente por ser abstracta y ajena a su práctica, reforzando con esta opinión la oposición que pretenden superar. Además, cuando se quiere evaluar o informar la experiencia se recurre a dicha "teoría" porque provee las categorías de pensamiento legitimadas socialmente permitiendo así validar, ante otras instituciones o educadores, una experiencia de acción.

De este modo el problema en cuestión es la lógica con la cual el sujeto que conocer se relaciona con su propia experiencia y como éste logra producir las interpretaciones que permiten comunicarla de un modo adecuado.

Proponemos que la sistematización es un proceso metodológico cuyo objeto es que el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Este proceso supone que el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo y que uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma.

b. Cualquier mirada metodológica del problema suponer preguntas sobre la naturaleza y características de las experiencias de acción que nos preocupan.

Proponemos que las experiencias de acción y de educación popular pueden ser entendidas como prácticas en las que los actores que interactúan establecen "conversaciones". Esta comunicación se centra en la competencia de los educandos para enfrentar problemas concretos de sobrevivencia y de integración en la sociedad.

Estas conversaciones, que ocurren en contextos y tiempos específicos, traen a la mano los conocimientos y experiencias que tiene cada uno de los actores frente a los problemas o temas que constituyen el objeto de la experiencia educativa.

Por un lado, los educadores o promotores aportarán sus "pro-

puestas" de trabajo las que no son más que un modo particular de interpretar la realidad para actuar en ella y, por otro, los participantes escuchan, hablan e interpretan su propia participación a partir de su propio lenguaje y realidad cultural.

La conversación que se establece entre estos actores promotor y participantes influye en los conocimientos e interpretación que tiene cada uno de ellos y en las posibilidades de acción a desarrollar. Así por ejemplo, el educador puede reforzar o cambiar sus formas de interpretar los problemas; incorporar elementos nuevos o variar las estrategias de acción como producto de las conversaciones y acciones que se han desarrollado en el marco de la relación educativa.

Por su parte, los participantes pueden cambiar las interpretaciones que tienen sobre sus prácticas, innovar en el pensamiento a partir de nuevas categorías e información, ampliar su lenguaje y, al mismo tiempo, imaginar nuevas posibilidades de acción.

Centrándonos ahora en el educador, podemos decir que éste a lo largo de la experiencia educativa va acumulando y construyendo una serie de interpretaciones sobre la realidad. Así, de un modo activo, va constituyendo un acervo de conocimientos sobre su práctica el que pasa a formar parte de su sentido común. Este es el "saber innediato" o los "constructores de primer grado"³ inseparables de la misma acción y que operan como un verdadero horizonte de visibilidad desde el cual se da sentido e interpreta la acción en la cual se participa⁴.

De este modo la interacción descrita coloca a los sujetos participantes en una experiencia educativa como co-actores de acciones efectivas en el medio social en el cual se realiza la experiencia⁵.

La sistematización pretende dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica. Es así un proceso de reconstitución de lo que los sujetos saben de su experiencia. En otras palabras, es una reflexión sobre cómo conoce y por tanto cómo actúa— el educador en el dominio de la experiencia que promueve.

3 Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1974.

4 El término horizonte de visibilidad lo hemos tomado de Zavaleta, R. *El poder dual*, México, Siglo XXI, 1979.

5 Asumiendo la perspectiva de Maturana y Varela (1983) podríamos decir que el educador a través de su actuar realiza una forma particular de conocer y al conocer actúa de un modo efectivo en los dominios de su competencia como educador. Ver: Maturana, H. Varela, *El árbol del conocimiento*, Santiago, Editorial Universitaria, 198.

Como dice Zúñiga⁶ es una elaboración del relato que suele hacer el educador. Es un trabajo que intencionalmente se hace sobre nuevos relatos y vivencias para hacerlas más claras y significativas para otros. Documenta el proceso de acción traduciéndolo a un lenguaje que va más allá de la vivencia privada para que pueda ser comprendido por los demás.

Asumiendo lo planteado, proponemos a continuación tres pasos o momentos que nos ayuden en el proceso de sistematización de una experiencia.

El primer paso analiza aspectos contextuales que estructuran e inciden en cualquier práctica de acción.

Algunas de las dimensiones a considerar —en un primer momento— son las siguientes: tipo de inserción social y productiva de los participantes; naturaleza de la institución y de su inserción en la localidad y región; relaciones sociales; conflictos e interacciones que establece la experiencia con grupos, instituciones, organizaciones, etc. En otras palabras, se trata de construir un escenario que nos permita entender y dar sentido a los procesos e interacciones que se desarrollan como producto de una experiencia.

El segundo paso se dirige a trabajar y explicitar los supuestos que fundamentan y organizan la propuesta de acción. Proponemos aquí la reconstrucción de la lógica de la práctica a través de los sentidos que parecen organizarla. Para ello sugerimos la elaboración de hipótesis de acción que den cuenta de las "apuestas" y "búsquedas" que animan a las acciones educativas.

La experiencia y saber acumulado se asume como premisa. Se analizan las interpretaciones y sentidos operantes para construir una nueva interpretación que elabora lo vivido en un plano más general. Esta hipótesis ofrece, posteriormente, claves para leer y analizar la propia práctica.

Por último, como tercer paso, volvemos nuevamente a la acción para tratar de reconstituir cómo esta transcurre en un tiempo y lugar específico. En otros términos se trata de analizar el conjunto de mediaciones que van desde el nacimiento de una idea o propuesta a la materialidad de su puesta en práctica; el paso de un proyecto "ideal" a un proyecto en "desarrollo" en un tiempo y espacio determinado, con recursos determinados y relaciones institucionales y comunitarias específicas.

En los capítulos siguientes desarrollaremos con más detalles cada uno de los casos propuestos.

II. La experiencia como unidad de análisis: actores y condiciones sociales

a. De los diversos actores que están presentes en una práctica de acción privilegiamos a los que sostienen la relación educativa básica: los educadores y los participantes directos.

Además de entender sus posiciones en las relaciones y contextos sociales nos interesa, particularmente, comprender lo que es el proyecto para cada uno de ellos.

Esto implica analizar no sólo las interpretaciones individuales sino que avanzar en el conocimiento de aquellos aspectos que contribuyen a constituir una *comunidad de sentido* al interior de cada grupo de actores de la experiencia.

Esto se traduce, en el caso de los promotores, en la objetivación del proyecto de trabajo que subyace a la acción que desarrollan y, en el caso de los participantes, conocer el tipo de orientación que desarrollan hacia la experiencia desde su particular horizonte social y cultural.

En este trabajo daremos cuenta del proceso seguido para reconstituir lo que es la acción para los promotores o educadores. Nos fue posible hacer esto analizando la lógica de proyecto que hay detrás de cada una de las acciones que se promueven.

b. Llamaremos *experiencia* al punto de partida de comprensión del "proyecto". Con el término se alude no sólo a la práctica, sino que también a los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones que realiza el equipo de trabajo.

El proyecto es diferente a la experiencia misma. Esta diferencia radica en su grado de *conceptualización* o, más bien, en la lógica que subyace tras dicha formulación.

El proyecto alude más a una idea que a un objeto concreto reconocible y delimitable en la realidad. Es decir constituye un *modo de organizar la interpretación* que se tiene de la experiencia. Es así, la objetivación de un modelo de acción en una realidad específica, que organiza la práctica y relaciones de trabajo de un grupo tras la proce-

6. Zúñiga, R.

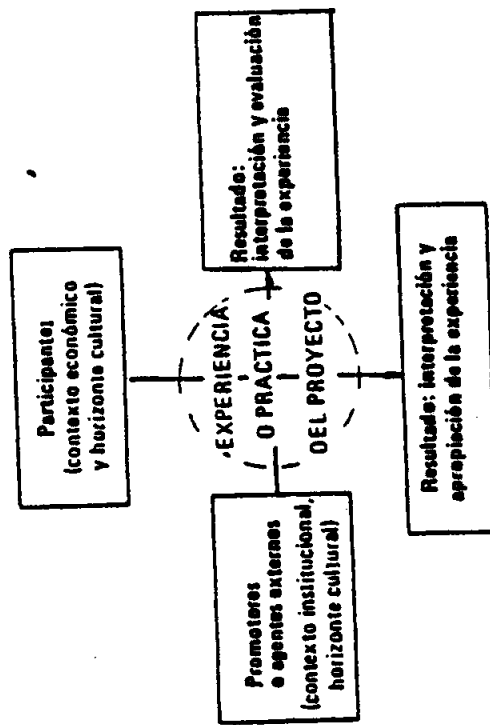
ción de una finalidad compartida y que contribuya en la transformación de la realidad⁷.

Es posible identificar dos ejes —uno vertical y otro horizontal— que representan a los actores básicos que interactúan y producen los significados de un proyecto.

El eje vertical representa a los participantes y el eje horizontal a los promotores o agentes externos. La intersección de ambos representa la interacción que se produce entre estos actores en el curso de una experiencia la que, generalmente, está limitada a un espacio y tiempo determinado.

La siguiente figura representa lo planteado:

FIGURA 1: actores de un proyecto



c. La interacción entre educadores y participantes que produce un proyecto se da en situaciones socialmente estructuradas. Es decir,

en un contexto social que fija límites y posibilidades en el marco de relaciones sociales no exentas de estructuras y mecanismos de poder.

Por ejemplo, el tipo de inserción productiva y social de los participantes; su grado de organización, el contexto sociopolítico; la legitimidad y cobertura de la institución son algunos de los aspectos que inciden en los límites que puede tener cualquier propuesta de cambio.

Por ello las experiencias no son iguales y siempre se observa una diversidad de resultados que responden a una heterogeneidad de situaciones⁸.

Por otra parte la relación entre educadores y participantes supone también una relación de poder.

Esto es evidente, por ejemplo, cuando se trata de una experiencia en salud y los promotores representan a un policlínic o consultorio, o cuando los promotores pertenecen a una institución de apoyo que otorga créditos o distribuye recursos entre los participantes.

Lo anterior no quiere decir que el poder sea utilizado para manipular al grupo. Por el contrario se trata de reconocer un tipo de autoridad que muchas veces hace posible la experiencia y motivación de los participantes⁹.

d. Con todo cada uno de los actores mira e interpreta la experiencia de acuerdo a su propia lógica y descansa en el horizonte social y cultural al cual pertenece.

Así, por ejemplo, los promotores o agentes externos tendrán una interpretación particular del trabajo que no siempre coincide con la que tienen los participantes.

8 En Chile hemos observado diferencias importantes entre experiencias urbanas y rurales. Esto supone no sólo diferentes tipos de inserción en la estructura productiva sino que también diferentes grados de movilización. En América Latina se observan distintos tipos de experiencias de acuerdo al contexto sociopolítico y estilo de desarrollo. Ver: Martinić, S. *Educación y cambio social*. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo No. 7, 1984 y García Huidobro, J.E. *La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de 13 casos*. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1985.

9 Los educadores suelen no asumir explícitamente su poder pero, para los participantes, el poder y autoridad de los educadores es un dato de la relación. El tema lo trabajamos más en: Martinić, S. *El otro punto de vista. La percepción de los participantes de la educación popular*. Santiago, CIDE, Doc. de discusión, 1987.

7 García Huidobro, J.E. y C. Piña. *Obstáculos, facilitadores, aciertos y errores: comentarios a la marcha de los proyectos*. Santiago, CIDE-FLACSO, Doc. No. 3 Sem. de Sistematización. Enero, 1984.

Por ejemplo, para los promotores el grupo de participantes pasa a constituirse en un grupo que tiene una "conciencia crítica" superior al resto. Para los participantes, el grupo puede ser un buen espacio de encuentro y de descanso de todos los problemas que les afectan cotidianamente.¹⁰

Lo anterior no pretende negar la validez de una u otra perspectiva sino que más bien enriquecer los sentidos que puede tener una experiencia al preocuparse por la perspectiva y situación de los que están involucrados en ella. Captar estas diferencias enriquece la comprensión y comunicación de las prácticas que se llevan a cabo.

Entre los promotores o al interior de los participantes existen diferentes maneras de interpretar la experiencia. La originalidad biográfica de cada individuo incide en esta situación.

Sin embargo, suele predominar una *reciprocidad interpretativa* más bien social que individual.

Por ejemplo, los promotores o agentes externos, a pesar de la diversidad individual, tienen categorías de interpretación más o menos comunes, produciendo así ciertas tipificaciones compartidas sobre la realidad de los participantes y de las interacciones que se producen en la experiencia.

Los promotores que son funcionarios de una institución de Igle-
sia que desarrolla un trabajo de promoción y solidaridad en contextos urbanos tenderán a mirar de "cierta manera" la realidad aunque trabajen en localidades distintas. No sólo se relieván problemas comunes sino que se tienen actitudes similares para enfrentar una gama amplia de situaciones diferentes.

Un técnico agrícola que trabaja entre mapuches en la región de Temuco realiza una interpretación de la realidad, que se basa en su propia experiencia como también en todo el conocimiento que está a su alcance. Por ejemplo, recibe los boletines agrícolas de instituciones no gubernamentales; participa en jornadas de discusión con otros proyectos similares; asiste a un curso de formación; se entrevista frecuentemente con diversos profesionales del agro. Existe así un tipo de conocimiento que es social que suele ser procesado y reinterpretado

¹⁰ En nuestro país la experiencia de educación popular han contribuido enormemente a la creación de pequeños espacios donde las personas se encuentran, conversan libremente y aprenden a reconocerse como personas. Muchas veces esto queda una enorme distancia en la idea de constitución de un sujeto político tal como suele formularse en los discursos de los proyectos de educación popular.

por el su- de acuerdo a las circunstancias y contexto en el cual trabaja.

Aún más, en algunos casos, los edo abares realiman el tipo de interpretación que se consiliera socialmente válida indibiducose a expresar con simular fuerza sus propias reinterpretaciones o elaboraciones.¹¹

e. Al interior de un equipo de promotores o de educadores puede existir distintas maneras de entender la experiencia. El lugar don de cada uno realiza el trabajo de terreno, el tiempo que lleva en el equipo; las experiencias anteriores y el tipo de formación son algunos aspectos que inciden en la producción de estas diferencias.

Sin embargo, pensamos que el esfuerzo de la sistematización se debe dirigir a reconstituir una versión compartida de la experiencia.

Llanaremos discurso del proyecto a la explicación de esta versión la que permite conocer los fundamentos, supuestos y orientaciones del trabajo que se realiza.

En algunos casos estos discursos compartidos se encuentran formalizados y en otros no. Por ejemplo, pueden existir documentos escritos sobre lo que es el proyecto, su historia y resultados, evaluaciones, etc. En otros, en cambio, no existen documentos escritos o los que hay sólo dan cuenta en forma muy parcial de lo que se hace y de lo que se pretende con la experiencia.

Los discursos también se transforman. Por ejemplo, de acuerdo al tipo de interlocutor o de acuerdo al momento que atraviesa la experiencia.

Lo que se cuenta a una agencia de financiamiento suele ser distinto a la versión que se transmite a una organización de base con la cual se quiere trabajar. O bien, lo que se informa sobre el proyecto a comienzos de año puede ser muy distinto a la versión de la experiencia que se comunica al finalizar ese mismo año.

Estas y otras versiones que coexisten en una experiencia son parte del proceso natural de hacer pertinente una acción o idea en dis-

¹¹ Muchas historias de vida y estudios de caso al centrarse en la individualidad de la experiencia olvidan tratar las dimensiones sociales que posibilitan e estructuran la particularidad del caso. Se minimiza así el tratamiento de aspectos tales como: estrategias de interpretación, tipificaciones, sistemas de clasificación y de rotulación, entre otros. Nuevo desarrollo del tema en: S. Miceli "A Força do Simbol", En: P. Bourdieu, *La Escrita da Vida e Outros Subditos*, S. Paulo, ed. perspectiva, 1982, pp. 41-48.

intos contextos comunicativos. Cada una de ellas informa de las lecturas y significados que se le puede otorgar al trabajo en el cual se participa.

En resumen, al considerar a los actores y algunos aspectos de su relación, se configuran tres dimensiones o perspectivas importantes a considerar en la sistematización y análisis de una experiencia:

- a) El estudio de la *propuesta del proyecto*, esto es, el discurso que construyen sobre su experiencia los promotores o agentes externos. Se alude, básicamente, al análisis que realizan de la realidad, a las intencionalidades que persiguen, y a los procesos a través de los cuales se espera producir transformaciones de la realidad en la cual se trabaja.
- b) El análisis de la *práctica o desarrollo*, en la acción, de la propuesta. Desde este punto de vista se analiza, entre otros, la interacción producida entre agentes externos y participantes; las reinterpretaciones y mediaciones que afectan las acciones, los factores contextuales y del propio equipo promotor que inciden en la marcha de una experiencia.
- c) El estudio de la *perspectiva de los participantes* que permite comprender el sentido que puede tener una experiencia educativa en un contexto sociocultural específico y el tipo de apropiación que realizan de lo propuesto por un proyecto.

A continuación desarrollaremos estos aspectos poniendo énfasis en los dos primeros.

III. La construcción de hipótesis sobre la experiencia

El concepto de proyecto permite *representar* la práctica de trabajo de los educadores con un grado mayor de abstracción y organización que el otorgado por el relato vivencial de la acción.

Para construir el proyecto es necesario contar con categorías conceptuales y un marco de análisis que permitan clasificar y organizar el discurso de los educadores de un modo diferente.

El movimiento analítico que se realiza consiste en transformar en objeto de conocimiento las interpretaciones que los educadores formulan de su experiencia de trabajo.

El resultado de esta operación es la elaboración de hipótesis que dan cuenta de la propuesta del proyecto.

Las hipótesis permiten volver a la práctica de trabajo pero ya con un punto de vista diferente. Al proponer relaciones entre términos específicos, las hipótesis constituyen un campo temático que define una perspectiva para volver a la práctica y sus acciones de un modo organizado.

Para la elaboración de estas hipótesis hemos recurrido a algunas categorías que resultan útiles para organizar los aspectos centrales de cada proyecto estudiado.

El primer trabajo con estas categorías se basó en el estudio comparativo de 46 proyectos¹²; luego se discutieron las categorías con representantes de los proyectos en un seminario sobre sistematización¹³; se elaboró una versión corregida de su presentación¹⁴; y se aplicaron para clasificar la propuesta de los 100 proyectos entrevistados¹⁵.

Las experiencias de educación popular suelen fundamentar su acción en una *lectura de la realidad* a través de la cual *constatan e interpretan* dimensiones de la vida social de los sectores populares.

Las *constataciones* son afirmaciones que se asumen como obvias y que forman parte del sentido común del equipo. Las *interpretaciones*, en cambio, fundamentan las explicaciones y relaciones constituyendo el particular sesgo del equipo para comprender la realidad.

Estas interpretaciones sostienen la distinción de los *problemas relevantes* que para el equipo resultan ser los más significativos. Por otra parte, al interior de éstos se identifican los *problemas a enfrentar* es decir aquellos más concretos sobre los cuales intentará incidir directamente la experiencia.

Como dice Schön¹⁶ la formulación del problema es un proceso

¹² Martini, S. *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago, CIDE-FLACSO, doc. No. 3, Seminario de sistematización, enero 1984.

¹³ CIDE-FLACSO, *Apuntes sobre sistematización*. Santiago, CIDE-FLACSO, 1984.

¹⁴ Martini, S. *op. cit.*

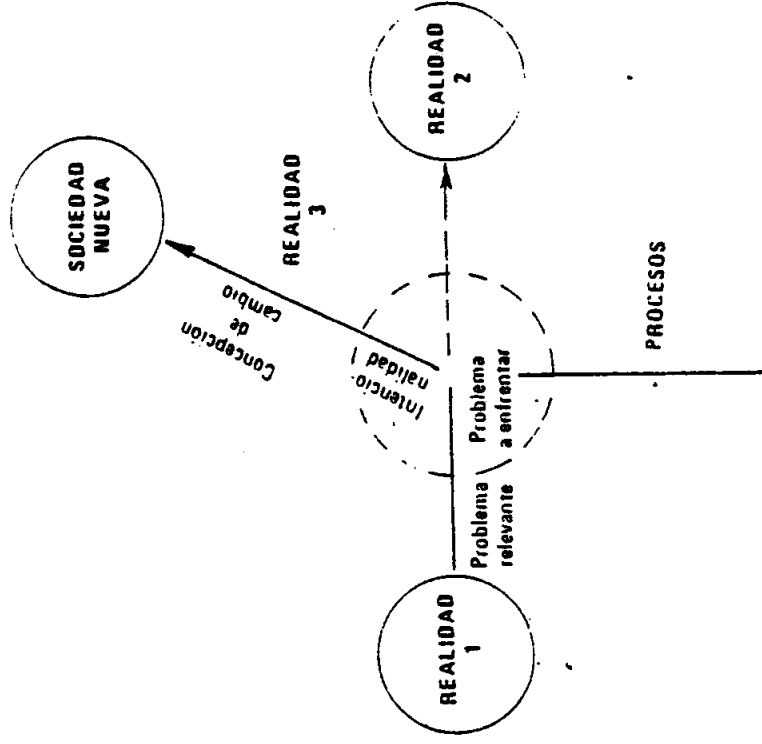
¹⁵ García Huidobro, J.E. y S. Martini, *Instituciones privadas y educación popular: el caso de Chile*. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1985.

¹⁶ Schön, D.A., 1983, *op. cit.*, p. 40.

nalidad más estratégica se encuentra el contenido de la concepción de cambio social que subyace en el proyecto.

En la siguiente figura se representa lo planteado.

Figura 2: Categorías de un proyecto



Los conceptos de *Problema a enfrentar*, *intención validada* y *proceso* se relacionan y su articulación permite construir las *hipótesis de acción* (representada por el círculo punteado de la intersección).

Estas consisten en una proposición que relaciona dos o más aspectos de la realidad y que postula que el cambio en una de estas dimensiones produce, con una probabilidad importante, cambios en la otra. Se llama hipótesis de acción porque, precisamente, la propo-

ción de cambio social que subyace en el proyecto.

Por ejemplo, un proyecto urbano destaca varios problemas que afectan a la organización popular en poblaciones periféricas de Santiago. Pero, como no puede enfrentar todas las dimensiones identificadas, concentrará su acción en uno de ellas: la relación que tienen los dirigentes con su base.

Uno de los supuestos centrales que subyace en los discursos de los proyectos es la negación de los mismos problemas que releva.

Es decir, se supone que si no se enfrentan los problemas identificados se seguirá reproduciendo la misma situación actual de los sectores populares.

En el gráfico número 2 la línea horizontal punteada y el círculo que representa la realidad 2 aluden a este pronóstico de reproducción.

Se desprende de lo anterior que lo central de la propuesta de los proyectos es que tal curso reproductor sea posible de alterar.

El quiebre de dicho movimiento se expresa en la intervención de los proyectos a través de los *procesos*. Estos se refieren a las acciones que el proyecto propicia y a las interacciones que genera con la práctica en práctica de cada una de ellas. Aluden a las operaciones que realiza el educador para poner en acción su propuesta.

El discurso de los proyectos afirma que estos procesos inciden en los problemas que se quieren enfrentar dándoles un nuevo curso y evitando así su mera reproducción.

El curso que asume la transformación del problema se dirige hacia lo que hemos llamado *realidad 3* y que da cuenta de la *intencionalidad* del proyecto.

A mediano plazo representa la imagen de realidad a la cual se quiere llegar con la acción del proyecto. Es el problema transformado en logro.

A más largo plazo tales resultados se convierten como un particular aporte a la construcción de una sociedad nueva. En esta intención

sición resultante desencadena una acción que demostrará o rechazará su propia validez.

Por otra parte, si consideramos los *problemas relevantes*, la *concepción de cambio social* de los proyectos, y los *procesos* en un sentido más amplio es posible construir *hipótesis estratégicas* que dan cuenta de las grandes *apuestas* que el equipo realiza a través de su trabajo.

A modo de ilustración presentamos la siguiente hipótesis de acción que constituye uno de los aspectos centrales del trabajo que realiza un proyecto entre mapuches de la región de Temuco, Chile¹⁷.

"La baja producción y rendimiento del trigo impide que la familia obtenga lo necesario para su consumo. Esto se explica por la baja fertilidad del suelo y por el uso generalizado de una semilla que ha perdido calidad.

Si se mejora la práctica productiva adoptando el abono orgánico (compos) como alternativa de fertilización y el uso de otras variedades de semillas es posible incrementar la producción y rendimiento del trigo ampliando las posibilidades de consumo y de ahorro del grupo familiar".

El problema a enfrentar es "la baja producción y rendimiento del trigo"; el proceso que se implementa es el mejoramiento de prácticas productivas (difusión de abono orgánico y diversas variedades de semilla); la intencionalidad de mediano plazo: el incremento de la producción y del rendimiento del trigo para ampliar las posibilidades de consumo y de ahorro del grupo familiar.

Además de esta hipótesis de acción, el proyecto formula otras proposiciones que dan un sentido más profundo a lo enunciado. A estas las hemos llamado *hipótesis estratégicas* y aluden a las apuestas de más largo plazo que fundamentan el aporte que la experiencia puede hacer a la transformación estructural de la sociedad.

Por ejemplo, el caso considerado afirma que "...una vez asegurada la subsistencia de los integrantes del grupo familiar se propone buscar —con las organizaciones de base— alternativas de producción que sean rentables y estén dentro de las posibilidades y capacidades de la pequeña propiedad". (ACE, 1979: 14).

¹⁷ El ejemplo ha sido tomado de uno de los estudios de casos. Ver: Marinic, S. *Desarrollando cultura mapuche: la experiencia de ACE*. Temuco, Santiago, CIDE-FLACSO, estudio de casos No. 2, 1985.

Los ejemplos citados solo dan cuenta de una de las líneas de trabajo del proyecto estudiado. También existen otras hipótesis de acción que permiten comprender cómo lo que se pretende con la transformación de los sistemas de trabajo productivo se complementa con otras actividades diferentes dirigidas a mujeres, jóvenes y niños del grupo familiar.

Lo anterior nos permite subrayar que la construcción de hipótesis no deja de ser una tarea compleja ya que se hace necesario separar dimensiones de la realidad difíciles de distinguir en la acción.

En efecto, si se mira un proyecto de trabajo desde el punto de vista de su práctica, resulta evidente la interrelación de las distintas dimensiones o problemas de la realidad que se pretenden transformar. Aún más, la voluntad de cambio y lo deseado suele confundirse con lo que realmente se hace y con las transformaciones más específicas que promueve un proyecto.

Por ello, analíticamente, es necesario hacer un ejercicio que permita definir los problemas que preocupan de un modo central a los agentes externos; entender las relaciones que se establecen entre éstos y otras dimensiones de la realidad y, sobre todo, separar los aspectos que se transforman con la acción del proyecto de aquéllos que, por ser más amplios o de largo plazo, escapan de su control.

Lo anterior lleva a construir distintas hipótesis para cada caso identificando sus diferentes líneas de trabajo. Posteriormente, mediante la asociación y la construcción de relaciones, se reducirán a un número mínimo procediendo luego a una jerarquización de las mismas.

De acuerdo a lo expuesto, se puede concluir que las hipótesis constituyen un tipo de instrumento analítico que permite explicitar las proposiciones y relaciones frecuentemente presentes en el desarrollo de los proyectos.

En efecto, para su construcción, se hace necesario explicitar los conocimientos e interpretaciones que fundamentan la propuesta de trabajo.

Al formular una hipótesis obtenemos antecedentes para dos aspectos importantes de la sistematización: el marco de referencia desde el cual se interpretará el proyecto y, por otro lado, el tipo de datos que será necesario obtener para dar cuenta del trabajo realizado.

31

Seguimos que detrás de lo que se "habla" o "dice" sobre una experiencia están los principios que organizan la acción. Comprender estos principios, que por lo general no se explicitan como tal, es aproximarnos a los criterios que generan la práctica. De este modo, es posible afirmar que conocemos el sentido de la práctica a través de lo que se nos dice de ella.

En nuestro trabajo estas hipótesis son propuestas a los equipos y analizadas exhaustivamente. El resultado es la reformulación o ampliación de las mismas contribuyendo así al autoanálisis de los propios actores involucrados en la acción.

Este proceso de construcción de hipótesis no pretende romper con las interpretaciones de los actores de un proyecto ni tampoco reproducir su discurso práctico. Al intentar esta relación activa se pretende comprender una experiencia desde su propia lógica y, a la vez, trascenderla construyendo hipótesis sobre los fundamentos que parecen hacerla posible.

IV. Una mirada a la práctica

"...Si quieres conocer mi trabajo tienes que venir a verlo (...) no saco nada con explicártelo".

Esto fue lo primero que dijo Julio, educador y organizador de uno de los proyectos estudiados por nuestra investigación, al comenzar una conversación sobre su trabajo en las comunidades de Temuco.

De acuerdo a la afirmación —que es compartida por muchos educadores— la práctica es la única fuente de validez. Esta se entiende como lo real; la acción directa en el terreno; el trabajo "allá en el barro...". La afirmación da cuenta de la insatisfacción con lo que se "habla" o "dice" sobre la experiencia.

Sin duda, lo que se comunica, nunca puede ser todo de lo que se hace y vive. Al interpretar o hablar sobre nuestras experiencias se iluminan algunas situaciones, hechos, percepciones, y se oscurecen otras. Cualquier versión que se construya es una reconstrucción que difiere de las dinámicas y simultaneidad de dimensiones y de procesos que transcurren en una totalidad concreta.

Pero, ¿las versiones que construimos no constituyen también un acto práctico? ¿Hablar no es también actuar? ¿Por qué disociamos y oponemos dimensiones que, en el plano analítico, también son indisolubles?

Asumimos que la práctica tiene un dinamismo y diversidad de dimensiones difíciles de reconstituir como tal. Sin embargo, nuestra hipótesis de trabajo, es que detrás de esta multitud de tareas, situaciones, interacciones, etc. hay una orientación que se va reconstruyendo en el mismo proceso de acción. Esta orientación define un marco para las decisiones y las percepciones; actúa como una intuición básica que, en la interacción con los participantes, permite mantener una direccionalidad.

Las hipótesis de acción constituyen una aproximación a ese núcleo coherente que parece funcionar en y con la práctica. Pero, estas hipótesis sólo fijan un punto de partida ya que, en la práctica, se reformulan y transforman. Por tal razón debemos dirigir también nuestra mirada hacia otras dimensiones que dan sentido y hacen posible las acciones que se llevan a cabo.

En nuestro estudio hemos privilegiado los grandes aspectos:

a) La descripción de las dimensiones que parecen estructurar la relación pedagógica y b) la descripción y análisis de la comunicación que se genera en la relación pedagógica.

A continuación analizaremos, con más detalle, estos dos aspectos:

a) Elementos estructurantes de la acción pedagógica.

Las prácticas no transcurren en un vacío material ni menos simbólico. Constituyen acciones que expresan, de un particular modo, la interacción existente entre las disposiciones y estructuras existentes y las posibilidades de actuar y de imaginar elementos en dicha realidad.

Comprender la acción es comprender esta relación.

Distinguiamos cuatro dimensiones importantes para analizar esta relación:

i) La organización de la puesta en práctica; ii) los contextos pedagógicos que construye o privilegia la experiencia en cuestión; iii)

las relaciones sociales que se establecen en cada uno de estos contextos y, iv) los límites (obstáculos) y posibilidades (facilitadores) que inciden en las acciones que se llevan a cabo.

i) La organización de la puesta en práctica supone conocer la posición que ocupa la institución en el lugar de trabajo y analizar las formas de inserción o el tipo de relación que se establece con los grupos de participantes. Es, en otras palabras, un análisis de la "inserción" de la institución del proyecto que se lleva a cabo.

La "puesta en marcha" también supone conocer cómo se organiza el equipo para llevar a cabo las acciones; esta organización distingue jerarquías, roles, límites y dominios que, sin duda, inciden en las acciones que los educadores implementan o asumen en su relación con los participantes.

En nuestro estudio de casos hemos llamado a estos aspectos "mediaciones" porque, precisamente intervienen en la voluntad de un educador convirtiendo su acción no en un invento radicado en sus propias "ideas" sino que en proyectos enmarcados en cierta categorías y estrategias definidas por el tipo de institución; naturaleza de un equipo de trabajo; realidad existente en la localidad o lugar de trabajo; momento y coyuntura, etc.

ii) En el proceso de inserción y de trabajo se generan distintos "contextos" en el marco de los cuales se llevan a cabo las prácticas comunicativas entre educador y participantes. Estos contextos también generan posibilidades de conversar y de actuar diferentes. Por ejemplo, un contexto "formalizado" tal como lo es una sala de clases es diferente al contexto que genera un "taller" o un "grupo de trabajo". Una "jornada" en una casa de ejercicios será diferente a un "día de campo" en una parcela o predio de un campesino. En nuestros estudios de casos hay descripciones interesantes sobre los contextos interactivos que organizan las experiencias y tareas que se asumen en el marco de cada uno de ellos.

En estos contextos se establecen relaciones sociales, jerarquías y roles que también definen posibilidades de actuar. El rol de "profesor" en una sala de clases define un tipo de interacción diferente al de un "monitor" con su grupo de trabajo.

Los dos enseñan y tienen autoridad en la relación pero estructuran posibilidades diferentes de conversar y de actuar.

Por ejemplo, el proyecto de capacitación laboral de jóvenes profesionales propone que "...la capacitación realizada en su propia co-

munidad, con un maestro que es un trabajador perteneciente a ella, robustece los sentimientos de pertenencia y la valoración de lo propio" (Oteiza, 1983: 61). Aún más, se afirma que el hecho de "que los instructores sean artesanos de la misma comunidad que trabajan en su oficio aseguran un contacto de los jóvenes con el mundo laboral que les facilitará el acceso al trabajo"¹⁹.

De este modo la propuesta de trabajo supone una hipótesis metodológica de la cual depende el logro de los resultados buscados.

En otro de los estudios de casos realizados también encontramos hipótesis similares. Por ejemplo, en el proyecto "Nos juntamos ¿Y?" se insiste mucho en las características que debe tener el monitor o agente educativo.

Para este programa la pareja popular es la que mejor puede realizar el trabajo de monitor o coordinador. Es "superior a un sacerdote o a un profesional" ya que proviene del mismo medio social de las parejas beneficiarias; usan un lenguaje simple y concreto; conocen los códigos propios del ambiente sociocultural de los participantes y conocen además el universo de experiencias que su lenguaje designa"²⁰.

iv) Por último, cualquier acción es un proyecto que se hace dentro de lo posible. Hay límites y posibilidades que afectan los cursos de acción y que varían de un lugar a otro. Esto lo hemos denominado "obstáculos" y "facilitadores" y aluden a la percepción que el educador tiene de las dimensiones de la realidad que están afectando las acciones que se desarrollan (poner ejemplos).

Por ejemplo, muchas veces el discurso participativo de las experiencias impide ver las relaciones de poder que estructuran la interacción del educador y el educando. O bien, el contexto de la institución en el cual se desarrolla el trabajo educativo puede operar como algo inhibitorio de la participación buscada. Es interesante ver todas estas relaciones ya que permiten comprender los marcos sociales que estructuran y condicionan las posibilidades de transacción.

b) La comunicación en una interacción educativa.

19 García-Huidobro, J.E., *Capacitación de jóvenes desocupados*. Santiago, CIDE-FLACSO, Estudios de casos No. 3, 1985, p. 26.

20 Oteiza, J. *Proyecto "Nos Juntamos ¿Y?"*. Santiago, CIDE-FLACSO, Estudios de casos No. 6, 1985, p. 31.

Lo descrito posibilita y contextualiza la comunicación que transcurre en la interacción educativa.

Pero ahora es necesario dirigir nuestra mirada hacia las conversaciones que transcurren entre educador y educando con el fin de entender las posibilidades de acción que se intercambian y asumen.

Hasta ahora no contamos con categorías definidas que nos permitan analizar la comunicación establecida entre educador y educando. Parte del problema lo hemos abordado en el estudio "la percepción de los participantes de la educación popular" en un análisis de la relación pedagógica que se lleva a cabo²¹.

Para fines de sistematización creemos importante registrar y analizar ciertas conversaciones entre educadores y participantes. Estas nos hablan de lo que se hace y de los criterios que operan en dicha acción. Definimos tres grandes temas que abren ventanas específicas para analizar una práctica y comunicar lo que se hace. Estas son: mensajes o contenidos que se intercambian en la relación; descripción de la modalidad metodológica y acciones que se deciden asumir en conjunto.

Los mensajes que se intercambian en la relación educativa se vinculan a dos tipos de contenidos: instrumentales y expresivos. Los primeros se orientan a mejorar una habilidad para actuar (entregan más información o implica analizar críticamente un curso de acción) y los segundos refuerzan o desarrollan las dimensiones valorativas y de identidad de los grupos con los cuales se trabaja.

El educador al realizar su trabajo ocupa una metodología que, entre otros aspectos, organiza en el tiempo la entrega de un contenido o el tratamiento de los temas de trabajo que ha definido el grupo.

Esta metodología tiene ciertas reglas y principios que influyen en el estilo de relación que el educador establece con el educando en el tipo de tratamiento de la problemática objeto de la conversación. Es interesante describir cómo funciona la metodología; que interacción produce y cuáles son los criterios que parecen orientar la modalidad de trabajo que se asume.

Por último, describir las acciones que se asumen. Resulta conveniente seleccionar aquellas que parecen ser más importantes para

pasar a comunicar los resultados y sentidos que tienen en el marco de la estrategia de trabajo de la experiencia.

En síntesis, hemos tratado de señalar algunos puntos relevantes a considerar cuando queremos sistematizar la práctica. Después del ejercicio de la hipótesis de acción se trata de comprender cómo se transforma a través de las acciones que promueve. Analizar las dimensiones que influyen en los cursos de acciones y las acciones mismas, comprendiendo el intercambio comunicativo que les da origen y las sostiene.

V. Conclusiones

Para finalizar recapitularemos los principales conceptos planteados a lo largo del texto señalando, a la vez, algunos de los indicadores que operacionalizan un proceso de sistematización de experiencias educativas y de acción social.

Las experiencias de acción social o "proyectos" constituyen estrategias de acción promovidas por actores que se desenvuelven en realidades específicas y cuyo propósito o finalidad es la transformación de un problema que se considera importante de resolver.

En cualquier experiencia intervienen muchos actores que van desde las agencias que permiten financieramente hasta los dirigentes de un grupo de base o el párroco de una Iglesia local. Todos estos actores en distintos momentos influyen sobre el curso de una experiencia educativa.

Pero para iniciar un proceso de sistematización hemos privilegiado dos tipos de actores y que sostienen la relación educativa que se establece. Se trata de los agentes externos o educadores y de los participantes.

Sin embargo, estos actores, no están al margen de las relaciones sociales que se establecen en cualquier comunidad o localidad. Tanto los participantes como los educadores ocupan una posición en tales relaciones; reafirman o cambian relaciones jerárquicas y son clasificados de un determinado modo por los grupos o población que participa o no participa en la experiencia.

El análisis de estas relaciones constituye el objeto del primer paso que hemos identificado en el proceso de sistematización.

Se trata de analizar las situaciones que estructuran la relación

²¹ Ver Maunz, S., 1987, *op. cit.*

pedagógica de la experiencia. Por ejemplo; analizar la naturaleza de la institución; el tipo de relación que establece con los participantes; los sistemas de relaciones sociales de los que forman parte; sus formas de organización; la representación que construyen de la institución; etc. Se trata así de visualizar la realidad en la cual se desenvuelve la experiencia para comprender, a la vez, los límites y posibilidades de las mismas.

Creemos que estas relaciones si bien estructuran parte importante de las acciones de los sujetos también cambian con la misma experiencia que se promueve. Las relaciones sociales no constituyen sistemas estáticos. Los cambios en las relaciones y en las percepciones que los grupos o personas tienen entre sí abren nuevas posibilidades de acción ampliando la cobertura de un proyecto; los temas que aborda, etc.

Los actores, entonces, no son meros ejecutores de estructuras sociales predispuestas sino que, producen y transforman tales estructuras a través de la acción.

Este es el supuesto en el cual se fundamenta la mayor parte de las experiencias de acción y de educación. Su propuesta es que es posible cambiar las estructuras materiales y simbólicas que afectan las condiciones de vida de los grupos populares o que limitan su capacidad agencial y transformadora en la sociedad.

El segundo paso que hemos identificado consiste, precisamente, en comprender y explicitar los supuestos que animan los particulares "proyectos" de acción de agentes externos y participantes. Ambos actores, al llevar a cabo una acción en conjunto, materializan sus intencionalidades. Toda acción transcurre en una situación específica y responde a particulares sentidos e intenciones de quienes la llevan a cabo.

En este texto hemos optado por el análisis del proyecto que subyace detrás de las acciones que organiza un actor o agentes externos. En este caso el "proyecto" adquiere un cierto grado de formalidad y de organización institucional constituyendo no solamente una intención de acción sino que también un plan para actuar.

Los participantes también se proponen proyectos de acción. Frente a este tipo de experiencias despliegan estrategias de acción para resolver. Por ejemplo, problemas básicos de sobrevivencia. Así entonces, desde su punto de vista, será muy importante estar bien organizados para obtener ayuda en momentos de una institución de

apoyo; o solicitar permanentes cursos de capacitación técnica a la institución de apoyo para no perder el compromiso de comercialización de las artesanías que producen.

Sin embargo, tanto la racionalidad subyacente como la organización institucional de las acciones será diferente. Y esta diferencia la hemos hecho en nuestro estudio definiendo categorías distintas para abordar la perspectiva de uno y otro actor.

El objeto del análisis de este segundo paso es la construcción de hipótesis de acción. Este concepto alude a las propuestas de acción de un equipo de educadores o promotores y que organizan las actividades y sentido que la experiencia tiene para ellos.

Hemos desarrollado cuatro conceptos operativos para construir una hipótesis. Estos son: problema relevante; problema a enfrentar; intencionalidad y procesos.

a) Por problema relevante entendemos aquellos hechos, situaciones, relaciones que resultan ser significativos para los educadores desde el punto de vista de la lectura que hacen de la realidad de los grupos populares. Por ejemplo: la organización, la subsistencia, la subordinación de la mujer en la sociedad.

En este caso el ejercicio de sistematización consiste en discutir y explicitar los datos y supuestos que subyacen en el diagnóstico que cada equipo realiza de la realidad en la cual trabaja.

b) Culmina este ejercicio con la definición de los problemas relevantes y la identificación al interior de los mismos de los problemas que, directamente, se enfrentarán con la acción del proyecto. Estos son los problemas a enfrentar.

Esta fase es una de las más complejas porque trata de separar dimensiones y problemas que se expresan estrechamente unidos en la práctica. Por ejemplo, muchas experiencias definen como problema a enfrentar el incremento de la productividad y el desarrollo de la organización campesina. Pero, en su práctica concreta, el conjunto de acciones que se despliegan son de índole productiva, en este caso el problema que directamente se enfrenta es el productivo y no el de organización. Hacer esta distinción es importante para entender un proyecto y las acciones que lleva a cabo.

c) La identificación de un problema a enfrentar implica una selección y ésta se funda en un "cierto punto de vista" de los educadores.

peculiar especificidad. La lógica de las pautas culturales es distinta a la lógica de la producción.

En términos operativos hemos identificado algunos temas claves a considerar para caracterizar cada uno de los procesos de trabajo de un proyecto. Estos son: principios metodológicos; la relación que se propicia entre agente externo y participantes; las situaciones o contextos creados por los proyectos para la realización de sus actividades y los recursos materiales o simbólicos que se utilizan para llevar a cabo las acciones.

Si relacionamos los conceptos planteados es posible construir las hipótesis de acción que subyacen en cada proyecto de trabajo. Estas hipótesis organizan la "apuesta" que se realiza para enfrentar un problema determinado de la realidad. La misma acción demostrará si era adecuada o no y entregará los elementos necesarios para comprender la práctica como también un recurso analítico para organizar el conocimiento que se produce a lo largo del proceso de acción.

Esta reflexión que toma como referencia la hipótesis se realiza en el marco de una mirada y análisis de la propia práctica. Este momento es el que hemos identificado como tercer paso y cuyo objeto es entender cómo se lleva a cabo la experiencia en la práctica y relevar los factores que parecen incidir en el curso que asume.

Para abordar el tema nuestra propuesta de sistematización se dirige a conocer y explicitar las instituciones y conocimientos que operan eficazmente en la práctica de los educadores. La hipótesis de acción nos permite fijar el punto de partida pero, al observar la práctica, interesa ver cómo se transforma y reconstruye y cómo el educador aumenta los conocimientos a los cuales recurre para orientar sus acciones y decisiones.

Por otra parte hemos identificado dos grandes dimensiones de análisis a considerar en la mirada de la práctica: la descripción de los factores que parecen estructurar la relación pedagógica y el análisis de la comunicación que se genera entre agentes externos y participantes.

La primera dimensión se concreta en un análisis de aquellos aspectos que aluden a la organización de la puesta en marcha de la experiencia; a las relaciones sociales que afectan y definen el proyecto; y a los obstáculos y facilitadores que inciden en su curso.

dores. El concepto de intencionalidad alude a este punto de vista y expresa, en otras palabras, la anticipación de una realidad nueva que niega, a la vez, el problema que se quiere enfrentar. Por ejemplo, frente a la falta de organización se piensa en una realidad futura organizada y el educador suele tener una cierta concepción de la misma (por ejemplo que sea amplia; participativa; con dirigentes educadores, etc.).

Es importante explicitar esta imagen de realidad futura y luego definir si su construcción depende, de un modo predominante, de las acciones del proyecto o, fundamentalmente, de factores sociales o políticos que escapan de la acción de los educadores. Esta clasificación nos ayuda a distinguir las intencionalidades que animan la acción en un sentido operativo de aquellas que la fundan en un sentido más estratégico e ideológico.

En nuestra propuesta de sistematización privilegiamos el primer tipo de intencionalidad ya que, usualmente, es la menos explicitada o analizada pese a que operativamente es la que da sentido a la acción que se desarrolla.

En uno de los proyectos estudiados distinguimos entre "desarrollo de la organización" y "desarrollo del movimiento poblacional". En otro se ha diferenciado "aumentar la productividad" de crear una "alternativa de desarrollo".

En cada caso la primera afirmación depende con mayor fuerza de las acciones del equipo y, la segunda, de los factores sociales y políticos no necesariamente controlados por un proyecto. La primera operacionaliza la acción, la segunda la funda.

d) La distancia existente entre el problema a enfrentar y la intencionalidad operativa del proyecto se pretende acortar a través de los procesos. Estos se refieren a las acciones que materializan la idea del proyecto y a las interacciones que genera con la puesta en práctica de cada una de ellas.

Desde el punto de vista de la sistematización interesa explicar la lógica o el sentido que hay detrás de las actividades que se desarrollan y que inciden en las opciones que se toman y en las acciones que se asumen en el curso mismo de la experiencia.

Así entonces un proceso puede tener un sentido eminentemente educativo y otro de mejoramiento de prácticas productivas. Ambos se relacionan, se apoyan, pero cada uno de ellos guarda para sí una

La segunda dimensión se dirige a un registro y análisis de las conversaciones que transcurren en el contexto educativo para entender los mensajes que se intercambian y relevar una dimensión clave para la acción: el lenguaje.

Este último tema ha constituido, prácticamente, el punto de llegada del proceso de sistematización que hemos realizado con diversas experiencias educativas. Constituye, a la vez, un gran punto de partida para otro tipo de proceso de investigación que nos lleve a entender con más profundidad cómo se actúa y el sentido que esta acción tiene para los actores que la llevan a cabo.

Félix Cadena

QUIEN SISTEMATIZA

En todo proceso promocional intervienen por lo menos tres diversos actores: la organización o grupo popular, el equipo promotor y la institución o instituciones que coordinan y/o financian el programa. Cualquiera de las tres tiene necesidades e intereses propios que requieren de la sistematización.

En particular debemos precisar que la sistematización que hacen los equipos de educadores populares debe involucrar, mediante la investigación-acción-participativa, a los miembros de la organización o grupo con el cual trabajan. Sin embargo, no debemos considerar que esa es la misma sistematización que han de hacer los propios miembros de los sectores populares, ya que aun cuando nuestro propósito es el de ayudarlos a consolidar sus prácticas en esta materia, no debemos propugnar como exclusivas nuestras propias formas de hacerlo, ya que esto podría significar un cierto grado de imposición, que posiblemente vulneraría capacidades originales de ellos.

Como veremos en el próximo subtítulo, las funciones y productos que realiza la sistematización son muy variados. Algunos, como el de contribuir al establecimiento de los consensos básicos entre los miembros de un equipo puede ser muy relevante para los educadores y para la organización popular, pero no tener la misma prioridad para la agencia financiadora. Por otra parte, sistematizar para preparar un amplio reporte justificativo de los apoyos de esa agencia, puede no ser significativo para la organización popular y sí para los educadores.

Actualmente este programa de apoyo a la sistematización y la autoevaluación se ha centrado inicialmente en consolidar el quehacer

de los educadores. Esto responde a circunstancias coyunturales de agilidad en la comunicación e identidad en los intereses, y no quiere decir que no abordaremos las especificidades de la sistematización al interior de los procesos organizativos populares; pero ello se irá haciendo gradualmente en cuanto se consoliden los talleres permanentes en cada país.

Algo en que hay que insistir adicionalmente es que la sistematización que propugnamos debe tener siempre un actor colectivo. Esto es, que ha de considerarse al equipo en su conjunto y superar el trabajo individual.

Esto no significa que todos hagan todo, sino que a partir de un equipo base, se amplíe el trabajo con el recurso de diversos momentos de socialización de resultados.

Esto no significa que sean sin valor los esfuerzos que terceros realizan para sistematizar prácticas en que no han intervenido, sino que dada la importancia de que los educadores populares y las organizaciones del pueblo consoliden su capacidad para crear saber mediante el registro y reflexión sobre su praxis, nosotros propugnamos que todo esfuerzo ha de estar encaminado a ello. De nuevo, es la diferencia entre dar un pescado y enseñar a pescar.

Por eso, la insistencia principal se centra en dos aspectos:

a) En fortalecer y ampliar el instrumental metodológico para realizar esas tareas, lo cual bien puede hacerse en ocasión de realizar una sistematización global de su quehacer y obtener el producto arriba mencionado.

b) Fomentar e instaurar las estructuras sociales y condiciones contextuales para facilitar la creación de saber por sistematización. Esto, tanto a nivel de cada proyecto de educación popular, como a nivel de los países y finalmente de la región latinoamericana.

QUE SISTEMATIZAR Y CUANDO HACERLO

Como lo mencionamos en la primera unidad, frecuentemente, al hablar de sistematización, ésta se ve reducida al resultado de dicha práctica: esto es a su producto; al relato ordenado y reflexionado de la globalidad de una experiencia promocional realizada.

En ocasiones, se contempla el sistematizar como una tarea que principalmente realizan agentes externos al equipo permanente de educadores para realizar así un apoyo coyuntural.

En ambos casos es frecuente que se piense en una tarea que realiza una sola vez, o cuando muchos dos.

El programa de apoyo a la sistematización que impulsa CE.A.A. se aleja de tales concepciones en la medida en que tiene como propósito principal el que los equipos de educadores populares y las propias organizaciones populares, consoliden al máximo su capacidad para generar conocimiento por la vía de la sistematización, y que éste es un requerimiento constante en el trabajo de educación popular y en la vida de toda organización que luche por el protagonismo popular.

Funciones-producto de la sistematización

Si identificamos las diversas funciones-producto que puede realizar la sistematización y si retomamos el principio de que todo que se haga en el quehacer promocional ha de ser respuesta a necesidades o anhelos concretos, podemos concluir que los momentos en que ha de sistematizarse la praxis de una acción promocional se múltiples, pero que en cada caso tendrá propósitos diversos y específicos.

La finalidad general de la sistematización es ayudar a consolidar las prácticas concretas de educación popular y al movimiento en su conjunto.

Esta finalidad puede especificarse en las siguientes funciones particulares:

- A. Ser base para un mejor conocimiento compartido de la metodología y/o del quehacer promocional y para la apropiación colectiva de éstos por parte de sus diversos actores.
- B. Contribuir al establecimiento de los consensos básicos entre miembros de un equipo de educadores o de una organización que favorezca su cohesión y unidad de acción.
- C. Instrumentar aspectos constitutivos de los procesos de autoeducación y de autodiagnóstico.
- D. Ser instrumento para un intercambio crítico y analítico de experiencias promocionales.
- E. Favorecer una mayor capacidad para crear y manejar herramientas metodológicas para la comprensión y reconstrucción adecuada de la realidad social.

F. Ser base para la creación de teoría sobre la práctica realizada (praxiología).

G. Ser base para la preparación pertinente de reportes a agentes externos al trabajo promocional.

La relación anterior permite apreciar el alcance de la afirmación que hacemos acerca de que la sistematización debe ser permanente.

Estructuras permanentes de creación de saber reflexivo

Si la respuesta a necesidades diversas requiere repetidamente de prácticas de sistematización, es importante que las estructuras en que se dan estos procesos se establezcan para lograr una mayor eficacia y eficiencia.

En la práctica uno de los grandes problemas a que se enfrenta la sistematización es que al querer que abarque todo el quehacer promocional, exige grandes esfuerzos que en ocasiones suponen el disminuir esfuerzos en otras líneas de trabajo, incorporar personal adicional y, en todo los casos, generar expectativas altas, que en ocasiones no corresponden a los resultados.

Con base en lo anterior, proponemos tener en cuenta los tres aspectos siguientes:

- A. Caracterizar bien la necesidad de sistematización.
- B. Identificar las necesidades recurrentes.
- C. Instaurar estructuras y procesos estables de sistematización para esas necesidades.
- D. Optimizar los resultados y subproductos de la sistematización.

El tener claridad sobre los interrogantes que interesan al equipo promotor y/o a la organización popular que sienten la necesidad de sistematizar su trabajo, permite ubicar la o las funciones que éste ha de cubrir en cada caso. Ello facilitará una mayor especificidad y rigor en la selección de la información a recuperar y el conocimiento que se ha de construir.

Las necesidades más típicas, tales como sistematizar para diagnosticar, para hacer evaluaciones, reportes, intercambios o reprogramaciones, pueden llevar al diseño de esos mecanismos y procedimientos estables de uso recurrente.

En cuanto a la optimización, ésta puede lograrse si, por ejemplo,

se aprovecha la información generada para actualizar cuadros de necesidades, tanto en capacitación como en investigación, etc.

COMO SISTEMATIZAR

Para acercarnos a un mayor nivel de operatividad del concepto de sistematización, vamos a dar los pasos siguientes:

- * Analizarlo en tanto que *proceso*.
- * Definir los *principios* que han de normar la práctica de sistematización.

La sistematización como proceso

Vista como proceso, la sistematización podemos caracterizarla como conformada por tres tareas globales:

- A. *Descripción de los hechos y procesos significativos de la realidad.*
- B. *Explicación de estos, en función de una necesidad.*
- C. *Instrumentación para la vuelta a la acción.*

Esta tarea se desagrega en diez actividades particulares, cuyo conjunto constituye la práctica de sistematizar. Estas son:

- a) Caracterización de las necesidades y/o interrogantes a cuya resolución debe contribuir la sistematización.
- b) Especificación de los ámbitos y aspectos del trabajo promocional que serán objeto de la sistematización.
- c) Prefiguración de los productos para satisfacer las necesidades.
- d) Construcción y/o adopción de los esquemas metodológicos las categorías e indicadores que permitirán la reconstrucción del ámbito y proceso especificado.
- e) Especificación de la información relevante en los ámbitos y procesos que puedan contribuir a dar respuesta a la necesidad, interrogante planteada.

f) *Elaboración de los instrumentos para la identificación y recis-*

tro de la información significativa, preferentemente sobre la base del perfil de los productos que se quieren elaborar*.

- g) Obtención, registro y ordenación primaria de la información, a nivel de la descripción de los hechos y actividades.
- h) Construcción colectiva de los productos buscados, a nivel de explicación e inteligibilidad de los hechos y actividades, mediante el análisis, articulación y reflexión sobre las prácticas realizadas.
- i) Socialización de los productos para su reafirmación por elementos que participaron en su elaboración.

- j) Instrumentación de los resultados para su inserción en la práctica.

La selección de la unidad de análisis

Una primera opción que es necesario tomar es la de definir cuál será la unidad de análisis que servirá de base para la sistematización. Al respecto es importante precisar dos niveles que están presentes: el del proceso promocional global y el de los proyectos particulares en que se va concretando dicho trabajo promocional. En ocasiones pudiera parecer que son la misma cosa, pero no es así, ya que siempre habrá otra serie de actividades que ha de realizar el equipo promotor, a fin de que pueda desarrollarse un proyecto particular que tiene como razón de ser el atender alguna necesidad concreta, planteada por la organización o grupo popular.

Si entendemos a la realidad como un conjunto de procesos articulados, con direccionalidades que responden a intereses de actores sociales, que poseen más o menos elaborados proyectos diversos, algunos de ellos contradictorios entre sí, es importante definir el tipo de recorte que se hará en el tiempo y en el espacio, para asegurar la comprensión de los hechos que interesan en función de los interrogantes que fundamentan el proceso de sistematización.

En cuanto al tipo de quehacer a seleccionar, es importante la

* Otro que debemos enfatizar reiteradamente es que una de las limitantes para el trabajo de sistematización es el de registro. Existen equipos que ansían con amplitud lo que ven y viven, pero después es muy difícil aprovechar con eficacia lo registrado.

Para ello debemos articular bien los elementos: necesidad a resolver, productos a lograr, información para construir los productos.

Esto permite ordenar y priorizar la información que irá conformando los productos.

proposición que hacen al respecto Morgan Ma. de la Lanza y Qui. Teresa, acerca de la articulación de las prácticas concretas a las prácticas de las clases, la cual transcribimos en extenso:

"Es inútil pretender una reflexión teórica a partir directamente de una práctica particular. Por lo tanto, el primer esfuerzo de sistematización debe ser la articulación de esa práctica con las prácticas de la clase. Esto permitirá relacionar esa práctica particular con la teoría a que se refiere directamente y, dentro de ese marco, vincularla a la dimensión de la práctica de clase que corresponde.

Por ejemplo, una experiencia de profesionales apoyando organizaciones populares en la obtención de alimentos es una práctica vinculada a las estrategias de sobrevivencia de las clases populares en plena crisis.

Sólo las prácticas de los grupos fundamentales de la sociedad son las que pueden ser praxis en un sentido estricto" (p. 12).

Principios

Aunque todavía es difícil precisar todos los principios que han de hacerse vigentes durante las prácticas de sistematización, existen algunos que se han ido identificando como válidos durante experiencias anteriores, por lo cual creemos conveniente mencionarlos.

Como gran parte del trabajo de sistematización ha de hacerse dentro del marco de la Investigación-acción-participativa, los principios que le son propios a ésta han de ser válidos también para la construcción de conocimientos mediante la sistematización. Los más relevantes son los de:

Significación

Al nivel de la educación popular, nada ha de hacerse que no tenga significado que no responda a una necesidad y a unos intereses para los sectores populares, lo que también incide en la sistematización.

Articulación

Se hace necesario dejar de ver la realidad de manera fragmentada y desarrollar mecanismos para articular la realidad. La articulación debe estar relacionada con la significación, para que no sea de una globalidad muy cooptada.

Globalidad

Debe realizarse una lectura articulada de la realidad como totalidad o con visión globalizante.

Historicidad

Leer el presente en función del antecedente y de lo que se pretende, lo que significa tomar en cuenta el contexto.

Relatividad

Si bien existe una globalidad, se hace necesario relativizarla, de acuerdo a circunstancias y condiciones.

Pluralismo

Tomar en cuenta las diferentes concepciones u ópticas para leer una misma realidad.

Socialización

El saber generado debe ser socializado, así como la sistematización debe basarse en un conocimiento ya producido reconocido.

ASPECTOS INSTRUMENTALES

Hemos mencionado que hay que concebir que la sistematización debe tomar siempre al conjunto del quehacer de un proyecto promocional.

Sin embargo, esto sí ha de hacerse en varios momentos que son clave. Por ejemplo, al inicio de un programa o cuando se va a hacer alguna evaluación del conjunto de las acciones; cuando se da una ruptura en el proceso y/o se pasa a nuevas etapas.

A continuación presentamos cinco planteamientos que pueden considerarse como referentes para cubrir tal necesidad:

EL ESQUEMA FORMAL DE ANÁLISIS, SUS COMPONENTES Y CATEGORÍAS

En su conformación actual, el FEA ahora consta de diez componentes que son los siguientes:

- I. Caracterización y naturaleza del proyecto promocional.
- II. Ideología (principios y propósitos).
- III. Estrategia metodológica.
- IV. Contexto histórico y social global.
- V. Contexto local.
- VI. Caracterización de los miembros de la organización, comunidad o grupo popular, e historia de éste.
- VII. Caracterización del equipo promotor.
- VIII. Contexto institucional.
- IX. Instrumentación y desarrollo del proyecto.
- X. Resultados e impactos.

De ellos, los dos primeros corresponden a la parte "discursiva" del proyecto promocional. Los dos últimos a la praxis concreta del mismo. Los otros seis ubican los aspectos coyunturales y estructurales en que dicha práctica se lleva a cabo.

COMPONENTES DEL DISCURSO

Ideología

Una característica distintiva de los procesos promocionales es que proclamamos comprometerse en la transformación de la realidad social. Por esto, la línea fundamental de análisis está constituida por la ideología y principios que sustentan el equipo promotor respecto al cambio social.

Por ideología entendemos cualquier modo de representar o esquematizar la realidad, socialmente procesado, socialmente eficaz y implícito no sólo en el discurso, sino en cualquier tipo de práctica.

Los elementos de la ideología, que denominamos categorías particulares y que resultan más relevantes para los efectos de sistematización, son fundamentalmente los siguientes:

El diagnóstico crítico de la sociedad actual, o "lectura de la problemática".

B. La visión actual de la sociedad actual en un estadio futuro, si no actúan fuerzas con capacidad transformadora que varíen la dinámica y sentido del modelo imperante.

C. Elementos de una visión deseable de la sociedad, acorde con los intereses y necesidades de las mayorías nacionales.

D. Concepción del cambio social, que implica:

- a) Identificación de las fuerzas a poner en juego.
- b) Área de incidencia.
- c) Intencionalidad y sentido.
- d) Caracterización de los obstáculos y facilitadores para que pueda darse esa direccionalidad alternativa.

E. Principios que han de orientar la praxis.

F. Impacto que se busca lograr.

Estrategia metodológica

El segundo de los componentes del discurso es la "estrategia metodológica". Entendemos por tal aquel esquema o modelo de acción social, los recursos con que se cuenta para contribuir a éste y los obstáculos que hay que vencer. Es producto de un razonamiento y un diseño de los propósitos a alcanzar y de una selección de medios y procedimientos de acción. Se elabora con objeto de dar respuesta a intereses concretos y cotidianos en cuya resolución eficaz se estará dando cuerpo a la construcción de respuestas a las necesidades históricas y estratégicas de los sectores populares. Esta estrategia puede ser calificada de ideal, no solamente porque conlleva ciertas características de normalidad del proyecto.

Las categorías particulares que comprende la estrategia metodológica son las siguientes:

A. Definición del ámbito o área sobre la cual se busca directamente incidir.

B. Problemática concreta en función de la cual se articula y genera el proceso promocional.

C. Procesos de la realidad que se dinamizan.

D. Procesos que se instauran. Estos son de dos tipos:

- a) Procesos-eje.
- b) Procesos de apoyo.

E. Articulación entre los procesos anteriormente citados.

F. Concepción del trabajo promocional y del papel del educador.

G. Una definición conceptual de los pasos metodológicos que habrán de seguirse.

H. Obstáculos y facilitadores.

Componentes referidos a la praxis

Desarrollo del proceso promocional

Una vez que se pasa del discurso a la práctica, es importante sistematizar varios aspectos de ésta:

A. Etapas. Estas son muy diversas de un proyecto a otro. Entre las más relevantes están las siguientes:

- a) Conformación del equipo.
- b) Diseño general de la promoción.
- c) Diagnóstico situacional.
- d) Inserción en la organización o comunidad.
- e) Autodiagnóstico.
- f) Caracterización de necesidad a entender.
- g) Autodiagnóstico para la elaboración de proyectos concretos.
- h) Elaboración de proyectos.
- i) Instrumentación y ejecución de éstos.
- j) Evaluación de los resultados de cada proyecto en particular.
- k) Atención a nuevas necesidades.

B. Obstáculos y facilitadores, aciertos y errores, que se presentaron durante la ejecución.

C. Secuencia y lógica con la cual se fue dando la variación en las necesidades planteadas por la organización o grupo popular.

Resultados e impacto

Para caracterizar este componente es recomendable construir en términos de escenario, en el cual se puedan distinguir cuáles fueron los resultados generados por el trabajo promocional.

Las principales categorías a considerar son las siguientes:

- A. Resultados esperados que se alcanzaron.
- B. Resultados esperados que no se alcanzaron.
- C. Resultados que no eran esperados.
- D. Impacto en las condiciones de vida.
- E. Impacto de la contribución en la solución a necesidades históricas.

Componentes coyunturales y estructurales

Según lo mencionamos anteriormente, éstos son seis:

- Naturaleza del proyecto.
- Características del equipo promotor.
- Contexto institucional.
- Características de los integrantes de la organización o grupo popular e historia de éste.
- Contexto histórico y social global.
- Contexto local.

Las tres primeras las podemos considerar como tipo coyuntural, e internas a la dinámica del proyecto. Las tres últimas se toman en una dimensión más estructural.

La evaluación y la sistematización

Oscar Jara

Estos son dos elementos en los que constantemente fallamos por la intensidad y multiplicidad de nuestros trabajos. Es para lo que nunca se encuentra el tiempo necesario. Cuántas veces nos habríamos encontrado con compañeros que tienen una gran experiencia de trabajo de muchos años, pero que nunca la han podido evaluar ni sistematizar. Con ello han permitido que otros caigan en sus mismos errores y no han permitido que otros aprendan de sus avances.

En el programa coordinado ALFORJA hemos creído desde el inicio que sólo la evaluación permanente y la sistematización de nuestras experiencias nos daría la respuesta a muchas inquietudes, y por ello le hemos dedicado una particular atención a estos aspectos. Presentamos a continuación algunas ideas que nos han surgido colectivamente respecto a cómo enfrentar estos dos elementos.

A. LA EVALUACION

Debemos considerar a la evaluación como un hecho educativo, y no sólo como una actividad aislada que es responsabilidad exclusiva de los educadores. La evaluación debe permitir a todos los participantes en un programa el apropiarse colectivamente de sus resultados.

- ¿Qué evaluamos? (a qué debemos evaluar).
- El cumplimiento de los objetivos que nos proponíamos (específicos y generales).
- El impacto transformador en la realidad concreta, de nuestros programas de formación, no sólo de los resultados inmediatos del taller o jornada de reflexión-realizadores.

- El nivel de asimilación del contenido temático.
- El grado de apropiación de la metodología.
- La manera como se desarrollan los temas: técnicas y procedimientos.
- La selección, adecuación e implementación de materiales (tanto de apoyo para el taller, como para las reproducciones, si es el caso).
- El nivel de profundidad logrado (si era posible más o no, etc.).
- El grado de integración y participación.
- El papel cumplido por la coordinación.
- Los aspectos organizativos y logísticos.
- ¿Para qué evaluamos?
- Para adecuar y avanzar en la práctica de nuestras experiencias, buscando corregir errores y así lograr mayor eficacia.
- Para comprobar la correspondencia entre los programas educativos y las necesidades de las organizaciones o comunidades con las que se trabaja.
- Para comprobar el nivel de asimilación de los contenidos y/o de metodología.
- Para recoger el sentir de los participantes.
- Para ir adecuando los temas a las necesidades de los participantes, durante el desarrollo del taller.
- Para reforzar con la misma evaluación, la apropiación del contenido y de la metodología.
- Para ir mejorando los métodos y técnicas de evaluación.
- Características que debe tener la evaluación:
 - Tiene que ser tanto individual como colectiva.
 - Debe ser y permitir la crítica y la auto-crítica.

• Debe ser participativa y servir no sólo como información para los coordinadores, sino como proceso de recapitulación y reapropiación por parte del grupo de participantes.

• Debe ser permanente (durante el programa, al finalizarlo y en el seguimiento).

• Debe tocar no sólo los aspectos que la coordinación considera importante evaluar, sino también aquellos que los participantes desean.

• Debe ser sencilla, clara, ágil, práctica y oportuna.

• Debe aportar pistas concretas para el seguimiento o trabajo futuro).

• No debe ser sólo descriptiva (cuantitativa), sino analítica (cualitativa).

• Tomar en cuenta que no es un hecho neutro, sino que está en función de los intereses globales de la educación popular por lo que hay un criterio político que guía el proceso evaluativo (los efectos reales del trabajo en el movimiento popular).

B. LA SISTEMATIZACIÓN

• — ¿Qué es sistematizar?

• La sistematización es una mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos, recogiendo constantes. En este sentido, significa un ordenamiento e interpretación de nuestras experiencias vistas en conjunto, y del papel o función de cada actividad particular dentro de este conjunto.

• La sistematización es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta. Es de más largo plazo que la evaluación.

• La sistematización no es sólo la recopilación de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, en las que se las cuestiona. Se las ubica, se las relaciona entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad.

• — ¿Por qué sistematizar?

• Por el tipo de metodología que implementamos, que no es algo

acabado y que tiene que irse afirmando en la práctica. Nos permite medir la creatividad y los avances que se han ido dando.

• Para buscar la eficacia del trabajo, alibitando la calidad de la metodología, la temática tratada, los participantes, etc., y así optimizar cada vez nuestro trabajo. Es como un alto en el trabajo educativo.

• — ¿Qué sistematizar?

• El diseño y ejecución de los programas de formación; la eficacia y utilización de las técnicas; el papel de la combinación de los talleres; los resultados prácticos que se han ido obteniendo con la aplicación de la metodología.

• El proceso vivido por un grupo de educadores; los aportes dados por la experiencia de otros compañeros; los avances logrados; las fallas y limitaciones que aparecen constantes y todavía arrastramos.

• — ¿Cómo sistematizar?

• En un taller, por medio de un grupo de control ("ojo clínico") para ir viendo críticamente su desarrollo.

• A través de la revisión de evaluaciones parciales y de los planes de seguimiento.

• A través de las memorias de cada actividad:

— Estas deben ser descriptivas, narrativas e interpretativas.

— Deben ser críticas, breves, ordenadas, aincuas, oportunas y llegar a sintetizar la reflexión del grupo.

— Deben recoger el lenguaje vivo de los participantes.

— Deben recoger cada etapa del programa, para permitir la creación de este proceso por parte de los participantes.

— Deben servir tanto a los participantes como a los educadores.

— De acuerdo al nivel de formación metodológica de los participantes deben ser o más descriptivas (sobre procedimientos, técnicas, etc.) o más analíticas (resultados, conclusiones, interpretación del proceso, etc.)

- Su elaboración debe incluirse en la planificación del taller o jornada de formación.

- Las memorias son la base para la sistematización, porque recogen la experiencia tal como se vivió y no se deja al mero recuerdo. Luego, al revisadas en conjunto permite ver los avances, variantes, constantes, etc.

- Pueden tener distintas características, en función del uso que se les va a dar (si como apoyo directo para la reproducción del tema, si como base de sistematización; si como elemento para recrear la experiencia, etc.).

- En el caso de talleres de metodología de primer nivel, sería más conveniente que en la memoria aparezcan las técnicas con sus reglas de juego y su procedimiento, en lugar de que se narre tal como ocurrió su desarrollo en el taller, para que luego los participantes las puedan aplicar creativamente y no se aten a una sola forma.