

Para finalizar presentamos algunos trabajos realizados por Lola Cendales G. y Germán Mariño S. de Dimensión Educativa que hemos titulado: "Anotaciones acerca de la sistematización" y que comprenden:

1. Hacia la elaboración de un marco conceptual. Este artículo recoge lo que fue un taller de preparación para un equipo que iba a iniciar una experiencia educativa.
2. Sistematizando sistematizaciones. El tema se refiere a un ejercicio de sistematización realizado a propósito de un tema: El censo en la Cruzada de Alfabetización en Nicaragua.
3. Algunos ejemplos de estructuras temáticas, resultado de trabajos de sistematización en los cuales hemos participado: Escuela Popular Claretiana de Neiva y nueve experiencias de alfabetización a nivel nacional.

Con esto, intentamos dar algunos "aportes" al tema de la sistematización que seguirá siendo motivo de discusión, de debate y de práctica en los trabajos de Educación Popular.

1 La sistematización: un intento de operacionalización

*Teresa Quiroz M.**

La reflexión y la práctica de la sistematización no han logrado aún una fundación teórica sólida, lo cual se expresa en la diversidad de intenciones y actividades que se cobijan bajo el mismo término: desde informes ordenados sobre aspectos particulares de una experiencia, hasta intentos de aportar en el plano de la teoría; la gama de lo que se reclama como sistematización es variada y disímil.

De allí resulta necesario que, quien propone o ataca en el campo ambiguo de la sistematización explícita operacionalmente aquello a lo cual, en cada caso, se está refiriendo y evita así esos malentendidos estériles propios de los diálogos sordos.

Nuestro recorrido en esta problemática ha transitado por la pregunta ¿Cómo extraer conocimiento a partir de la práctica?, que no sólo es una ilustre preocupación en el pensamiento dialéctico, sino un momento importante en la tarea por el avance de la conciencia popular y la constitución de sujetos sociales.

Dada esta vertiente particular en la que hemos trabajado, no aspiramos aquí a dar la línea sobre qué es sistematización; sino avanzar algunos pasos, en lo teórico y en lo operativo y más allá de lo que hemos desarrollado antes.

EL PROBLEMA

El obstáculo epistemológico central que debe enfrentar todo intento de derivar conocimientos a partir de la práctica es asegurar el paso que saca conclusiones generales (aplicable a distintas circunstancias) a partir de una situación particular (una práctica concreta).

Los peñeros del paso de una premissa particular a una conclusión general están ya planteados en la lógica aristotélica pero, en la aspiración de la sistematización, la dificultad va más allá de los tropezos que artesa quien no cumple con las reglas formales. Apunta a la am- posibilidad de superar el nivel empírico de una experiencia práctica por su propia fuerza y dinámica. Paulo Neto, profesor de la Universi- dad Católica de San Paulo, ama que la experiencia reiterada, por si misma, permite generalizaciones ordenadas de fenómenos recurrentes que no deben confundirse con el conocimiento teórico de la realidad.

La consideración de la práctica en si misma sólo permite pasar del particular concreto (una experiencia singular) a lo particular abs- tracto (un rasgo repetido en distintas experiencias), pero no sale del conocimiento empírico, ni genera directamente teoría, conocimiento teórico al de las generalizaciones empíricas.

Desde allí que buena parte de lo que se hace en nombre de la sistematización, aunque se quieran adherir a otras epistemologías, expresan el mas puro positivismo.

LA CLAVE

En un artículo sumamente insinuante Sergio Martinic y Horacio Walker, entregan buenas pistas para deshacer este nudo gordiano. Los autores señalan que, a diferencia de aquellas experiencias en las que priman los componentes de pasividad e inconciencia en las sonas (rutinas de repetición o adaptación reactivas), el proyecto se caracteriza por ser una experiencia atravesada de intencionalidad, que articula objeto, objetivos, circunstancias, acciones y recursos, de manera mas o menos homogénea; esa articulación programática, constituye una serie de hipótesis que, en su forma mas simplificada, se pueden expresar así: "si realizo estas actividades es probable que obtenga estos resultados".

Acerca de estas hipótesis de trabajo podemos afirmar lo si- guiente:

a) Siempre existen en la medida en que la experiencia se propo- ne y realiza con intención; las hipótesis están incorporadas y actuan- tes en ella.

Existen experiencias en que las personas son subsumidas en la dinámica de las circunstancias, en que se debilita la condición del sujeto y su comportamiento se configura como una consecuencia ma- de esas condiciones que se imponen en la medida en que cada situa- ción particular se acerca a ese límite las hipótesis de trabajo se dilu- yen y tienden a desaparecer. Eso justifica distinguir, con proposito de comprensión, entre simples experiencias y prácticas.

Sin embargo

b) Cuando existen tales hipótesis (en las prácticas atravesadas d intencionalidad) no es necesario que ellas estén conscientes en lo sujetos que impulsan el proyecto, ni que estén explicitadas en aque- llos documentos en que esta práctica se propone y explicita.

c) Las hipótesis de trabajo son dinámicas y, normalmente, van cambiando a lo largo del desarrollo del proyecto. Es que las hipó- tesis expresan la intención ordenadora del sujeto que, en la practica se topa con la objetividad de la realidad que busca dominar y que se hace rígida, obligando así al sujeto a reformular o complementarla algunas de sus hipótesis.

Estos cambios a lo largo de la confrontación de las hipótesis con la realidad marcan etapas o periodos en el transcurso del desarrollo de esa experiencia.

El descubrir y develar que las diversas decisiones, elecciones, mi- ciativas y esfuerzos que se conjugan en una experiencia intencionada; están montadas sobre hipótesis de trabajo tiene la importancia de se- ñalarnos que ese tipo de práctica no es solo y pura práctica, que todo la acción particular —en la medida en que esta atravesada de intento- nalidad— expresa y deriva de concepciones mucho mas generales que se manifiestan en esas hipótesis de trabajo.

Explicitar las hipótesis permite, en consecuencia, esbozar, en cada caso concreto, la articulación general-particular que permite, en ese caso, sacar conocimientos generales de experiencias particulares

LA OPERACIONALIZACION

Los rasgos con que hemos caracterizado las hipótesis de trabajo son los que nos indican hacia el procedimiento operacional para en- tender la sistematización.

a) El objeto de la sistematización, tal como nosotros entendemos no es la práctica singular, ni la realidad en la cual se desempeñan los

sujetos de la práctica, más bien es la relación dialéctica entre determinada intención orientadora de la realidad, los supuestos que fundan la racionalidad de esa intención y las circunstancias particulares en las que se intenta. Lo que se busca es recuperar conocimiento acerca de esa relación que está indicado por los cambios y continuidades en el proyecto (por la coherencia entre acciones y resultados) a que obliga la consistencia objetiva de esa realidad en la que interviene la intención práctica.

b) El punto de arranque operacional consiste en identificar a lo largo del desarrollo de la experiencia los diversos períodos que están marcados por la redefinición de objetivos específicos, si bien se mantienen los objetivos generales (nos estamos refiriendo a acomodos dentro de un mismo proyecto).

c) Cada reorientación de objetivos de corto plazo en el desarrollo del proyecto está expresando una redefinición del cuerpo de hipótesis con las que efectivamente se está trabajando. Por eso, una vez ubicadas las distintas etapas que se han cumplido a lo largo del desarrollo de un mismo proyecto, habría que arriesgar la explicitación de las hipótesis de trabajo que parecen haber operado en cada período.

Se trata de un ejercicio desafiante, ya que, como insinuamos antes, resulta muy probable que tales hipótesis no estén explicitadas en los documentos que expresan la experiencia que se analiza, con sólo los supuestos en que se afirma la lógica de lo que se intenta que, muchas veces, ni siquiera están claros para los sujetos impulsores de la experiencia. Las hipótesis se deben decantar (rigurosamente) a partir de esas experiencias indirectas documentadas y se deberán refrendar con los sujetos de la experiencia mediante alguna dinámica colectiva de explicitación.

d) Comparando la evolución de las hipótesis de trabajo a lo largo del despliegue de la experiencia se pueden encontrar tres situaciones distintas, todas las cuales cooperan a entregar conocimiento sobre el objeto de sistematización.

d.1 Existen hipótesis que resultan rechazadas en su confrontación con la realidad; a lo largo de la experiencia estas hipótesis aparecen sin continuidad, se abandonan y se reemplazan por otras.

Si bien —directamente— esta constatación nada nos dice acerca de la realidad, nos ayuda por cuanto restringe el campo de las interpretaciones posibles y acicatea hacia un esfuerzo de comprensión más certero.

d.2 Existen hipótesis que a lo largo de la experiencia muestran continuidad de una etapa a otra, pero que van siendo modificadas en algunos aspectos; esas parcialidades que se formulan en las hipótesis indican hacia rasgos particulares en la comprensión de la realidad que deben ser reformulados, ya sea porque no se les consideró en el diagnóstico, ya porque se refieren a circunstancias objetivas que cambian en el proceso.

d.3 Pueden aparecer hipótesis —o aspectos importantes de las hipótesis— que muestran continuidad y permanencia sustantiva desde su aparición hasta el final de la experiencia y así indican que esos rasgos de realidad contenidos en esas hipótesis son adecuados y correctos.

CONCLUSION

Estas tres situaciones son otros tantos canales por los que la práctica particular encuentra elementos de conocimiento general.

Sobre este proceso gnoseológico conviene hacer al menos dos precisiones:

a) No se trata de la simple inversión de la lógica que transita de lo general a lo particular, no se trata ahora de conocer simplemente desde lo singular; el proceso de extraer conocimiento de la práctica se puede intentar porque esa práctica, de alguna manera, no siempre clara y explícita, está montada sobre supuestos de carácter general y, por tanto, lo que permite la sistematización es sacar beneficio cognoscitivo de esa articulación previa: general-particular.

b) La sistematización no pretende "sacar teoría de la práctica", como quisiera la versión más empirista de este intento. La teoría es un producto laborioso que se elabora y enriquece con aportes que vienen de la experiencia, pero brota absolutamente desde allí.

La sistematización, que ya es una elaboración sobre la práctica entrega "conocimientos generales" que son materiales básicos desagregados, insumos que, una vez que son trabajosamente considerados a la luz de categorías más generales pueden incorporarse y enriquecer un discurso teórico.

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 entrevista 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-FLACSO, doc. No. 1 Sem. Sistematización, enero 1984.

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 conoce se relaciona con su propia experiencia y como este 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 actuar 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 supone preguntarnos 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 tienen 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-

"nuevas" 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 inmediato" o los "constructores de primer grado" 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 participa.

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 experiencia.

La sistematización pretende dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica. Es así un proceso de reconstrucción 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 Schurz, 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, 1981.

Como dice Zúñiga⁶ es una elaboración del relato que suele hacer el educador. Es un trabajo que intencionalmente se hace sobre nuestros 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 ayudan 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 reconstitución 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 ésta 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 pasos 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 recordable 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 pro-

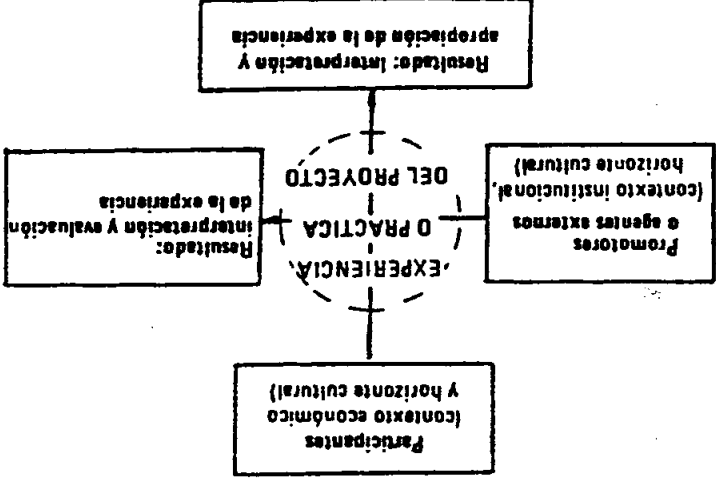
ción de una finalidad compartida y que consiste en la transformación de la realidad.

Es posible identificar dos ejes —uno vertical y otro horizontal— que representen 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,

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

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 situaciones.

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 político o consultor, 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 participantes.

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 15 casos*, Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1983.

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.

Por ejemplo, para los promotores el grupo de participantes pasa 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 cotidianamente¹⁰.

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 Iglesia 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 entretienen, conversan libremente y aprenden a reconocerse como personas. Muchas veces esto guarda 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 sujeto de acuerdo a las circunstancias y contexto en el cual trabaja.

Aún más, en algunos casos, los educadores reafirman el tipo de interpretación que se considera socialmente válida inhibiéndose a expresar con similar fuerza sus propias reinterpretaciones o elaboraciones¹¹.

e. Al interior de un equipo de promotores o de educadores pueden existir distintas maneras de entender la experiencia. El lugar donde 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.

Llamaremos discurso del proyecto a la explicitación 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, estudios de caso al centrarse en la individualidad de la experiencia, sólo tratan las dimensiones sociales que posibilitan o estructuran la particularidad del caso. Se minimiza así el tratamiento de aspectos tales como: estrategias de interpretación, tipificaciones, sistemas de clasificación y de titulación, entre otros. Mayor desarrollo del tema ver: S. Miceli "A Força do Sentido", Em P. Bourdieu, *A Economia das Trocas Simbólicas*, S. Paulo, ed. perspectiva, 1982, pp. 1-51.

ntos contextos comunicativos. Cada una de ellas informa de las tentas 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 reinteracciones 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 tentativo 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 estos se identifican los *problemas a enfrentar* es decir aquellos más concretos sobre los cuales incigirá incidir directamente la experiencia.

Como dice Schön¹⁶ la formulación del problema es un proceso

12 Martinić, 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 Martinić, S. *op. cit.*

15 García Búabro, J.F. y S. Martinić. *Instituciones privadas y educación popular: caso de Chilem*. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1985.

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

a través del cual interactivamente nombramos las cosas que se intentarán enfrentar pero, al mismo tiempo, se enmarca el contexto en el cual nosotros (educadores) enfrentaremos el problema nombrado.

Por ejemplo, un proyecto urbano destaca varios problemas que pertenecen a la organización popular en poblaciones periféricas de San... Pero, como no puede enfrentar todas las dimensiones identitarias, concentrará su acción en uno de ellos: 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 puesta 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.

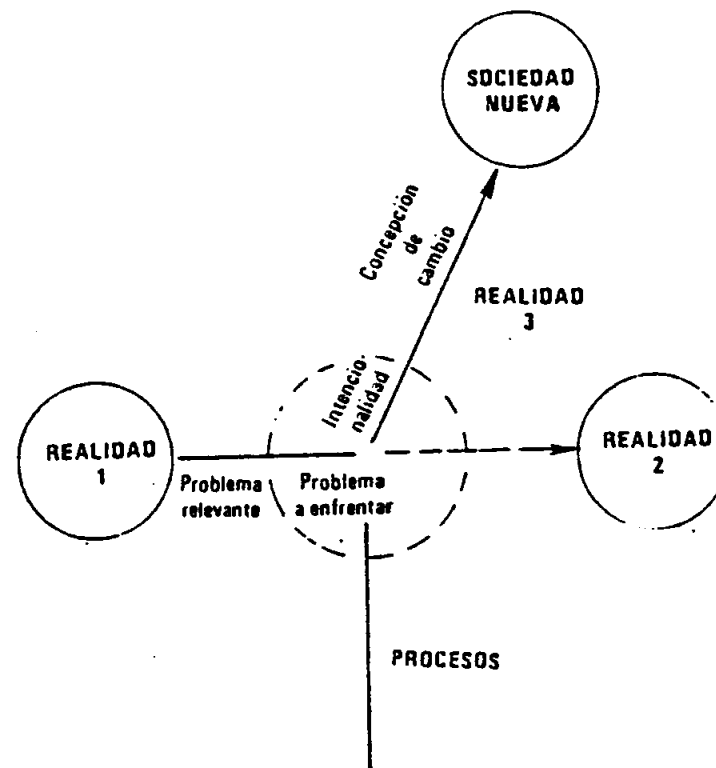
A mediano plazo representa la imagen de realidad a la cual se quiere llegar con la acción del proyecto. Es el problema transformado en logro.

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

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*, *intencionalidad* 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-

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 (compost) 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 semillas); 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: Martinić, S. *Derecho cultural mapuche: la experiencia de ACE*. Temuco, Santiago, CIDE-FLACSO, Estudio de casos No. 2, 1985.

Los ejemplos citados sólo dan cuenta de una de las líneas de tra-

bajo 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 aquellos 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.

Seguendo a Touraine al construir una hipótesis se produce una flexión en los discursos de los actores que se estudian¹⁸. Es decir, hay un cambio de tono y comienzan a producirse interpretaciones con un sentido distinto. Se construye así una distancia con la lógica de la práctica para mirarla ahora con el sentido que parece organizarla.

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 reconstitución 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?

18. Touraine, A. *La voix et le regard*. Paris, Ed. Seuil, 1978.

Creemos 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.

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 dos 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.

Distinguimos 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 "meditaciones" 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 carga de ritas 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 las 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 diferentes 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 pobladores 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" (Ortiz, 1983: 61). Aun 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 hacen 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 transformación.

b) La comunicación en una interacción educativa.

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

20 Ortiz, L. *Proyecto "Nos juntamos ¿Y?"*. Santiago, CIDE-FLACSO, Estudio 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 y en el tipo de tratamiento de la problemática objeto de la conversación. Es interesante describir cómo funciona la metodología; qué 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

21 Ver Matinic, S., 1987, *op. cit.*

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 financiarla 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

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 participantes "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 alimentos 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 esta se funda en un "cierto punto de vista" de los educa-

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 explicitar 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

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.

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 ira 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, esta 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 se realiza una sola vez, o cuando mucho dos.

El programa de apoyo a la sistematización que impulsa CEANM, 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, ya que este es un requerimiento constante en el trabajo de educación popular y en la vida de toda organización que lucha 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 lo 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 son 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 los 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 autoevaluación 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 articulada 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:

- Caracterizar bien la necesidad de sistematización.
- Identificar las necesidades recurrentes.
- Instaurar estructuras y procesos estables de sistematización para esas necesidades.
- 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, esta 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;

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

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

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

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

(4) 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 retroalimentación 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 en el 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, planificada 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.

Algo que debemos enfatizar reiteradamente es que una de las limitaciones para el trabajo de sistematización es el de registros. Existen equipos que actúan con amplitud lo que ven y viven, pero después es muy difícil aprovechar con eficacia lo registrado.

Para ello sugerimos articular bien los elementos: necesidad a resolver, productos a lograr, información para construir los productos.
Esto permite seleccionar y priorizar la información que irá conformando los diversos productos.

proposición que hacen al respecto Morgan Ma. de la Luz y Gómez. Estos 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 las estrategias de sobrevivencia de las clases populares en plena crisis.

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.

Solo 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 compleja.

Globalidad

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

Contextualidad

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 conocido.

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 ANALISIS, SUS COMPONENTES Y CATEGORIAS

En su conformación actual, el EFA 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 proclaman 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 denominaremos categorías particulares y que resultan más relevantes para los efectos de sistematización, son fundamentalmente los siguientes:

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

B. La visión recibida de la sociedad actual en un estado futuro, si no actúan fuerzas con capacidad contrarrestadora que varían 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 está 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-efecto.

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 recurrir a los términos de escogenio, en el cual se pueden 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 habremos 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? (o 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 internos del taller o jornada de reflexión realizados.

- 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.

acabado y que tiene que irse demandando en la práctica. No permite decir la cantidad y los avances que se han ido dando.

- Para buscar la eficacia del trabajo, cabría medir 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 coordinación 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 todas las arcastramos.

- ¿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, amenas, 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, interpretaciones del proceso, etc.).

- Debe ser participativa y servir no sólo como información para los coordinadores, sino como proceso de recopilación y apropiación 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, ligil, 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 SISTEMATIZACION

- ¿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 apoye 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

- 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 revisarlas 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.