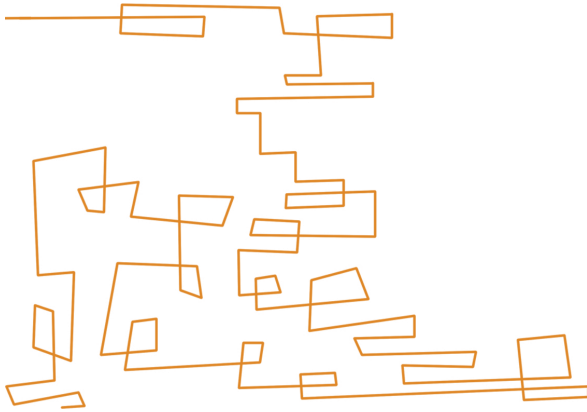


# LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PRÁCTICA Y TEORÍA PARA OTROS MUNDOS POSIBLES

**Oscar Jara H.**





# Capítulo I

## Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana

*“... el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la Historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar”*

*Paulo Freire*  
Pedagogía de la Autonomía

El concepto de *Sistematización de Experiencias* ha sido creado históricamente en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad. En 1959, la Revolución Cubana abrió un nuevo período histórico en “Nuestra América”, como la llamaba Martí, demostrando que es posible romper el esquema de dominación colonial que se impuso a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar *desde la realidad específica de América Latina*, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación.

Este acontecimiento cuestionó radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentado paliar durante los años 40 y 50 las crecientes tensiones sociales y políticas creadas por el modelo dominante. Los programas de “desarrollo de la comunidad” recibieron un gran empuje con el apoyo financiero del gobierno estadounidense a través de la llamada “Alianza para el Progreso”, creada para evitar que se repitiera en otros países el ejemplo de Cuba. Así, temas como “desarrollo” y “modernización” se pusieron de moda. Ellos venían acompañados de modelos de intervención social y comunitaria, orientados a incorporar a la población en estos proyectos que eran pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, lo cual generó una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición, tanto de los paradigmas de interpretación vigentes, como de los esquemas de acción social. El nuevo contexto histórico-social en Latinoamérica promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo “contexto teórico” en el que el trabajo de promoción, el trabajo educativo y el trabajo investigativo se enfrentan a una intensa interpelación desde la dinámica de intensos y novedosos cambios sociales y políticos. Así ocurre con el surgimiento en 1970 del gobierno de la Unidad Popular en Chile, presidido por Salvador Allende, el cual crea inéditas condiciones y expectativas de viabilidad de nuevos procesos de transformación social en nuestro continente.

En este marco, y vinculadas a todas estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la “sistematización” de dichas prácticas.

## **De la “Asistencia Social” al Trabajo Social re-conceptualizado: se abren las primeras rutas**

Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón<sup>4</sup> ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del *Trabajo Social* entre los años 50 y 60, relacionados con la búsqueda de profesionalización de esta disciplina que en ese tiempo era llamada “asistencia social” o “servicio social” y estaba influenciada predominantemente por concepciones norteamericanas, que pregonaban el “metodologismo ascéptico”, es decir, sin cuestionamiento de la sociedad en que se lleva a cabo y utilizando métodos que buscaban, por el contrario, la “adaptación” de las personas y grupos sociales a dicha sociedad: el *caso social* individual, el *servicio social de grupo* y el *desarrollo de la comunidad*, entre otros.<sup>5</sup> Además, en el campo de las Ciencias Sociales, el Servicio Social era considerado una disciplina de bajo estatus profesional y de débil consistencia teórica. Por ello, el sentido inicial con el que se usó el término *sistematización* estuvo marcado por la intencionalidad de recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su estatus ante otras especialidades.

Posteriormente, el tema se vinculará, en la primera mitad de los años 70, a la llamada “*Reconceptualización del Trabajo Social*”<sup>6</sup>, desde

---

<sup>4</sup> Cáceres, L. (1991): *Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social*, Seminario Latinoamericano de Trabajo Social (ALAETS-CELATS), Lima, noviembre 1991, pp. 1- 3 en: Ayllón Viaña M. (2002): *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar*, Asociación Kallpa, pp. 17-27.

<sup>5</sup> Ver: Servicio Social busca respuestas (julio-setiembre 1970) . *Trabajo Social, Revista de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile*, editorial del No. 1, del año 1

<sup>6</sup> Se trata de todo un proceso teórico-práctico de revisión y evolución de los propósitos,

un enfoque anclado ahora en la realidad latinoamericana y que surge en confrontación a la pretendida neutralidad metodológica y a la influencia desde otros contextos, tal como recalcan Vicente de Paula Faleiros y J.P. Netto:

“En los años sesenta, los movimientos y luchas sociales, el desarrollo de experiencias reformistas en América Latina, el surgimiento de la Revolución Cubana, la lucha de guerrillas y la reflexión en torno a los procesos de dependencia, acentuaron la insatisfacción de muchos asistentes sociales que se veían como “bomberos” llamados a apagar pequeños incendios, a actuar sobre los efectos de la miseria, a establecer contactos sin contribuir efectivamente a mejorar la calidad de la vida cotidiana del pueblo (...) En Chile, la participación del movimiento estudiantil en el enfrentamiento político global y específicamente en el Servicio Social, fue de altísima relevancia, lo que acarrió la reorganización de la escuela de Servicio Social, cuyo objetivo fue de transformar las prácticas de Servicio Social iniciando e impulsando nuevas prácticas a partir de estancias en las instituciones que tenían un nuevo dimensionamiento teórico y político.” (Faleiros, 1981, pp. 114 y 117).

“La principal conquista del Movimiento de Reconceptualización fue el rechazo de los asistentes sociales a caracterizarse exclusivamente como agentes técnicos ejecutores de las políticas sociales. A través del proceso de recalificación, principalmente con el ingreso de estos profesionales en el ámbito de la investigación académica, fue posible romper con la división establecida de trabajo entre científicos sociales (los teóricos) y asistentes sociales (los profesionales de la práctica)” (Netto, 2005, p. 12).

Más aún, la sistematización de las prácticas de servicio social va a

---

funciones y métodos de trabajo de esta disciplina en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX: ver al respecto: Dupont Oliveira, R.(1971) *Reconceptualización del Servicio Social*, Bs.As: Humanitas,

aparecer como un factor fundamental para hacer la reconceptualización posible:

“Se persigue responder mejor a las exigencias que la realidad latinoamericana hace (...) Creemos que la reconceptualización es imprescindible, pero debe cumplir algunos requisitos para que realmente responda a América Latina y sus necesidades de cambio. Entre ellos, énfasis en formación científica que permita interpretar correctamente la realidad; análisis profundo de la realidad nacional y latinoamericana; trabajo directo en terreno para vivenciar y compartir la problemática de los trabajadores desde adentro, comprenderla críticamente y **sistematizarla.**”<sup>7</sup>

De esta manera, “se atribuye a la Sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese período”<sup>8</sup>, buscando extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional. La sistematización se ve como un factor que permitiría superar la separación entre práctica y teoría, principalmente desde el lado de los profesionales “prácticos” (como serían los trabajadores y trabajadoras sociales), que al decir de Dupont: “... suelen darle mayor importancia al hacer que a la teoría, sin comprender cabalmente los esfuerzos que otros llevaron a cabo para crear el saber disponible. Sin darse cuenta en qué medida la teoría que ya poseen, los ordena, los guía y los clarifica y cómo ellos mismos la evalúan, la rectifican y la amplían, partiendo de ella y volviendo a ella una y otra vez. Pero los prácticos de cualquier profesión, que generalmente saben mucho más de lo que ellos mismos comprenden, y lo que colegas quizá más brillantes tienden a aceptar, casi nunca llegan a transmitir todo lo que poseen, porque no lo ordenan, lo concretan y lo *sistematizan*”<sup>9</sup>.

---

7 *Servicio Social busca respuestas*, ya citado, p. 4 (negrita añadida).

8 *Idem*, p. 20.

9 Para una mayor profundización en los debates de este período ver: Dupont Oliveira R. (1971) De la Reconceptualización al Trabajo Social Crítico, selección de documentos en: [www.ts.ucr.ac.cr](http://www.ts.ucr.ac.cr)

En esta corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Teresa Quiroz y Diego Palma, de la Universidad Católica de Chile, en sus trabajos: “Nueva etapa en Trabajo Social” y “La praxis científica en el Trabajo Social” respectivamente, los cuales aparecen en la mencionada revista de la Escuela de Trabajo Social, en sus números 2 y 3 del año 1971. Quiroz menciona como referentes importantes de esta época los trabajos presentados en el “Seminario de Escuelas de Trabajo Social” organizado en 1971 por el Instituto de Solidaridad Latinoamericana en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: “*El trabajo de campo como fuente de teoría*”. Por ello, probablemente el *primer documento* producido en América Latina que lleva en su título el término de “sistematización” utilizado en el sentido que estamos señalando, es el llamado: “Sistematización de las prácticas como fuente de teoría”, presentado por Ana María Quiroga y Leila Lima, de la Escuela de Servicio Social de Belo Horizonte, Brasil, en dicho Seminario de Ambato.<sup>10</sup>

Por su parte, Quiroz y Palma van a incorporar directamente su reflexión y propuesta teórico-práctica a los desafíos que vive Chile con el Gobierno de la Unidad Popular y consideran que éste abre una coyuntura favorable para el Trabajo Social en la medida que se vinculen dialécticamente los cambios del contexto con los cambios dentro de la profesión: “.. el hecho que Chile esté entrando en una diferente coyuntura política favorece de partida la participación de los sectores populares tanto en la gestación del poder político como en los beneficios de la sociedad, y a la vez, permite al Servicio Social ir más allá de los pequeños cambios locales que no tocan a la estructura global de la sociedad (...) capacitación, organización social, planificación social en sus diferentes niveles; el campo de la salud, de la educación, de la vivienda, de la economía, de la organización, son áreas de acción del Trabajo Social.”<sup>11</sup> Este proceso retoma, según Palma y Quiroz, el

---

10 Citado por Quiroz T. (1971): Nueva etapa en Trabajo Social en *Revista Trabajo Social* # 2, Universidad Católica de Chile. pp. 39-42.

11 Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile (dic 1970- marzo 1971).

antecedente de la influencia de Paulo Freire en la Escuela de Trabajo Social en los tiempos de Frei (64-70): “una epistemología que ligaba el conocimiento corriente con el conocimiento científico, que iba en contra del positivismo y del marxismo ortodoxo; que le dio mucha importancia a la práctica e hizo un esfuerzo sistemático por ordenar lo que se iba encontrando”. Así, la Escuela de Trabajo Social “estaba metida en las fábricas, en los cordones industriales, en las zonas rurales, en los campamentos. El énfasis estaba en la práctica (...) los alumnos y alumnas iban escribiendo todas las semanas el proceso que se desarrollaba en la práctica... no terminaba en un informe de lo que habían hecho, sino un ensayo de reflexión sobre la práctica.”<sup>12</sup>

Según Ayllón, este nuevo abordaje de la sistematización “se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano.”<sup>13</sup> De allí que el Seminario Latinoamericano de Servicio Social realizado en Porto Alegre en julio de 1972, llevara por título: “Sistematización de la actividad práctica en Servicio Social” constituyéndose en un evento latinoamericano donde se coloca la *reflexión crítica sobre la práctica de Trabajo Social* como instrumento fundamental en la formación de los y las trabajadoras sociales.

No podríamos dejar de mencionar también, como hecho relevante, que Teresa Quiroz haya coordinado el equipo que elaboró el proyecto de la “Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Valparaíso” surgido de un auto cuestionamiento y un replanteamiento

---

Editorial. *En Revista Trabajo Social No. 2*, Chile: autor. p. 3.

12 Entrevista de Mariluz Morgan a Teresa Quiroz y Diego Palma, Santiago de Chile, 8 de setiembre, 2010.

13 Ayllón Viaña M. (2002).p.20



total de las Escuelas de *Educación Familiar* y de *Servicio Social* por alumnos y docentes, y que fuera aprobado por unanimidad el 27 de junio de 1971. Este proyecto incluye la sistematización como uno de los componentes esenciales ya que se busca “pasar de una práctica social espontánea a una praxis científica”<sup>14</sup>:

“Praxis científica significa igualmente participar en la transformación de la realidad y buscar **la forma que esta vivencia o experiencia enriquezca el conocimiento**, para que la acción transformadora sea cada vez más dinámica y eficiente.

Tarea que implica buscar y crear los instrumentos adecuados: metodología, técnicas y categorías de análisis, que nos permita captar la complejidad y la dinámica del proceso y elaborar las formas que nos lleven a registrar estos hechos para llegar a generalizaciones y leyes básicas a través de una **sistematización o teorización** del proceso de transformación en el que se ha actuado comprometidamente”(…)

“La estructura y el proceso metodológico considera la experiencia directa, el discurso, el lenguaje, **la sistematización de la acción** en distintos momentos a través de aproximaciones sucesivas” (…)

“Al término de estos contenidos, el estudiante debe **sistematizar su proceso de aprendizaje**, contribuyendo a la conformación de una teoría del Trabajo Social...”

Es interesante identificar cómo este período histórico de 15 años de intensos cambios y tensiones en Latinoamérica (entre 1959 y 1975: la Revolución Cubana, programas de “Alianza para el Progreso” y el consiguiente impulso de una visión desarrollista; surgimiento de movimientos revolucionarios, así como del gobierno de la UP en Chile, y otros gobiernos progresistas, populistas y nacionalistas y, en

---

<sup>14</sup> Quiroz, T. (y otros). (marzo 1972). La nueva escuela de Trabajo Social en Valparaíso en: *Trabajo Social n.4-5, revista de la escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile*, pp. 36-37; 38, 39.

contraposición, el proceso contrainsurgente que impulsó la posterior instauración de dictaduras militares basadas en la doctrina de “seguridad nacional”) representó un período convulso, pero enormemente fértil para el surgimiento del pensamiento crítico, el cuestionamiento a los patrones conceptuales y metodológicos predominantemente estadounidenses y la búsqueda de un pensamiento propio desde Latinoamérica. Todo ello se expresa con mucha nitidez en el campo del Trabajo Social, en particular a lo largo de la creación de la *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social*, ALAESS, bajo la influencia organizativa y conceptual del Servicio Social norteamericano, la OEA y los organismos Panamericanos vinculados a esta disciplina, particularmente entre los años 1961 y 1965. Posteriormente, se inicia el proceso ya mencionado de la reconceptualización que se liga a la creación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social, CELATS en 1976. Este proceso de redefiniciones lleva a que se cambie en 1977 el nombre de la Asociación por: *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social*, ALAETS, la cual contaba con el CELATS como uno de los centros propulsores de esta nueva visión comprometida con las nuevas realidades de nuestro continente: una nueva visión política, un nuevo enfoque epistemológico y nuevas aproximaciones metodológicas, entre las que la “sistematización de prácticas” es notoriamente relevante.<sup>15</sup>

En síntesis, los primeros abordajes que surgen sobre la temática de la Sistematización en América Latina, provienen del campo del Trabajo Social, desde su propio proceso de constitución como disciplina

---

15 Una muestra palpable de ello es lo profusamente documentado que ha sido este proceso, así como el empeño puesto en reconstruir su historia e interpretarlo críticamente. Gracias a ello, contamos con importantes esfuerzos “sistematizadores” de esta experiencia, realizados por sus mismas protagonistas, que apuntan a fundamentar sus búsquedas hacia el futuro. Ver, en particular los interesantes aportes: Vega, Guzmán, M.C. (2004): *ALAETS y la universidad latinoamericana del siglo XXI* y Molina, M. L. (2004). *Contribuciones al debate sobre el futuro de ALAETS-CELATS*, en: *La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*, XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, julio, San José, Costa Rica. Buenos Aires. Espacio editorial.

científica y profesional. Estos abordajes tienen como base cinco afirmaciones:

- a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y, por tanto, a la influencia de las perspectivas de transformación social que pasan a ser predominantes en el contexto teórico de ese período;
- b) la negación de una metodología neutra, que era lo que sostenían las corrientes norteamericanas dominantes en el período anterior;
- c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento;
- d) la necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico;
- e) el interés por construir un pensamiento y una acción sustentados y orientados con rigurosidad científica.

Esta ruta abierta por el campo del Trabajo Social, fue cortada brutalmente por los procesos dictatoriales en los países del Cono Sur, pero en los años que siguieron va a ser ampliamente proyectada en otros países gracias a la influencia de trabajadoras y trabajadores sociales que tuvieron que refugiarse en ellos. Es más, será profundizada por empeños como los de Teresa Quiroz y María de la Luz Morgan, del área de modelos prácticos del *Centro Latinoamericano de Trabajo Social*, CELATS, quienes impulsarán un replanteamiento de la formación profesional de trabajadoras y trabajadores sociales en los años ochenta, y llegan, incluso, a identificar la sistematización como *el factor que serviría de base o materia prima* para elaborar un cuerpo técnico, conceptual y teórico propio de esta disciplina.<sup>16</sup> Por su parte,

---

16 CELATS (1983): *Trabajo Social en América Latina, balance y perspectivas*, Lima. Ver también: Quiroz Martín T. y María de la Luz Morgan (1988): *La sistematización, un*

en ese mismo período, Mercedes Gagnetten va a desarrollar toda una propuesta político-metodológica de sistematización basada en una larga experiencia de trabajo social antes y después de la dictadura militar en Argentina.<sup>17</sup>

Veamos ahora cómo durante las décadas de los ochenta y noventa, el tema de la sistematización comenzará a recorrer otros dos caminos paralelos a la ruta marcada por el Trabajo Social:

- a) el de la *educación de adultos* (principalmente la investigación sobre las prácticas de educación de adultos), y
- b) el de la *educación popular* (principalmente las reflexiones teóricas de los educadores y educadoras populares).

## **El caminar de la sistematización desde la Educación de Adultos**

Para la década de los setenta, la *Educación de Adultos* ya tenía varios años de haberse puesto en práctica en América Latina. Luego de la II Guerra Mundial, en el marco del modelo de “sustitución de importaciones” y de expansión de la influencia de Estados Unidos en nuestro continente, se promueven un conjunto de programas de extensión agrícola, que implicaban la realización de programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista. Con la idea de que el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, la mayoría de los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización. El ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación -tarea incumplida desde la

---

*intento conceptual y una propuesta de operacionalización*, en: VVAA: *La sistematización en los proyectos de educación popular*, Santiago. CEAAL, 2<sup>a</sup>.ed.

17 Gagnetten, M. (1986): *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*, Bs.As. Humanitas. Su propuesta se ha continuado proyectando hasta la actualidad con mucho impacto a través de la *Red de prácticas sistematizadas*, Reprasis (www.reprasis.org).

época de la independencia de España y Portugal- se convierte ahora en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como *destinatario* de la educación, se consolidan fuertemente. En este marco, la UNESCO fomenta y difunde un nuevo concepto: la *Educación Fundamental* y crea en varios países del llamado Tercer Mundo centros dedicados a promoverla.<sup>18</sup>

Es en los años sesenta y setenta del siglo XX en los cuales la Educación no formal de Adultos tiene en América Latina su desarrollo más importante y significativo, orientado por la perspectiva del llamado *Desarrollo de la Comunidad* y otras corrientes de promoción social existentes en ese período.<sup>19</sup> Surgen así una gran diversidad y riqueza de experiencias, lo que motiva a realizar esfuerzos de investigación del campo de la educación de adultos, debido a la necesidad de identificación e intercambio de lo que ocurría con dichas experiencias y sus innovaciones. Estos esfuerzos de investigación se centrarán en **recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios** de experiencias, tarea que recibirá el nombre de “sistematización”.

En esta dirección, algunos de los esfuerzos más conocidos fueron, por ejemplo: la recopilación de experiencias realizada con ocasión del Simposio Mundial de Cartagena, Colombia, sobre *Crítica y Política en las Ciencias Sociales*, en 1977, promovido por Orlando Fals Borda. El proyecto de *consolidación metodológica, sistematización y apoyos a la educación no-formal de adultos rurales*, coordinado por el Centro de Estudios del Tercer Mundo, CEESTEM, de México, dirigido por Félix Cadena, en 1979; la *sistematización de proyectos en varios*

---

18 En nuestro caso, el CREFAL, originalmente *Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina*, en Pátzcuaro, Michoacán, México, el cual luego de sucesivas actualizaciones de su misión ha pasado a llamarse actualmente: *Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe*, jugando siempre un papel referente en nuestra región.

19 Ver: La Belle, T.(1980): *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México. Nueva Visión. También: Puiggrós, A. (1984): *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*, México. Nueva Imagen.

*países centroamericanos* realizados por el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, ILPEC, de Costa Rica, coordinados por Francisco Gutiérrez y Edgar Céspedes en 1981; la recopilación realizada por el proyecto de *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*, del Centro de Estudios Educativos, CEE, de México en 1982, coordinado por Humberto Barquera; el importante trabajo de recopilación y establecimiento de una tipología, hecho por Pablo Latapí en torno a las principales *tendencias de la Educación de Adultos en América Latina*, publicado por el CREFAL en 1984; asimismo, el trabajo pionero en el mapeo, identificación y análisis de experiencias de Educación de Adultos (incorporando ya experiencias de Educación Popular), de Patricio Cariola, Juan Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic del *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación*, CIDE, de Chile, entre 1980 y 1983.<sup>20</sup>

## **El caminar de la sistematización desde la Educación Popular**

Por otro lado, en ese mismo período asistimos al surgimiento de la *Educación Popular*, que con el nombre inicial de “Pedagogía de la Liberación” marcaría en adelante una nueva manera de entender lo educativo. Como señala Carlos Rodrigues Brandão, los “caminos cruzados” (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen.<sup>21</sup> El término “sistematización” acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

---

20 Ver: Latapí, P. (1984): *Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina*. Pátzcuaro, CREFAL. Cadena, F. (1987): *La Sistematización como creación de saber de liberación*, CEAAL. Barquera, H. (1982): *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. México. CEE. García Huidobro, J.E. (1980): *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*, Santiago. UNESCO-OREALC.

21 Brandão, Carlos Rodrigues (1981): *Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina*, (Rev. Educación de Adultos, INEA, México, vol 2, No 2, pp. 28-41), allí recorre esta temática introduciendo la relación entre “Educación permanente”, “Educación de adultos” y “Educación Popular”.

Los orígenes de una nueva noción de *educación popular*<sup>22</sup> se gestan en Brasil en las experiencias del *Movimiento de Educación de Base* y los *Centros Populares de Cultura*, desde cuya práctica y propuesta, Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones entre ser humano – sociedad - cultura y educación; con el concepto de “concientización” como símbolo principal y en contra de una “educación bancaria y domesticadora”, surge así la noción de una “pedagogía liberadora”<sup>23</sup>

En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La noción de una pedagogía liberadora, inicialmente vinculada sólo a una propuesta y un método de alfabetización, se extiende a otros campos de la práctica y la teoría educativa e incluso impacta otros campos como la comunicación, el teatro, la investigación social y la reflexión teológica.<sup>24</sup>

Ejemplos de ello son la articulación de la concepción Freiriana con la propuesta “edu-comunicativa” de comunicación popular, dialógica y participativa elaborada por el uruguayo Mario Kaplún, que revolucionó la visión predominante en ese tiempo de una comunicación unidireccional, para plantear la bi-direccionalidad de la misma<sup>25</sup> Asimismo, en un campo cercano, la revolución en

---

22 A fines del S. XIX se extendió el uso del término “educación popular” para referirse a lo que hoy conocemos como “instrucción pública”; a comienzos del S. XX se llamó “educación popular” a algunos programas de formación política y proyección cultural dirigidos a las clases trabajadoras.

23 Las principales obras de este período fundacional son: (1969) *La Educación como Práctica de la Libertad*, Montevideo, Tierra Nueva; (1968) *Acción Cultural para la Libertad*, Santiago, ICIRA. (1971) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Tierra Nueva-Siglo XXI, Montevideo-Buenos Aires. y su obra más significativa: (1970) *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.

24 Lamentablemente, durante mucho tiempo se difundió más una identificación del aporte de Paulo Freire con un método de alfabetización, que con toda su revolucionaria y profunda filosofía educativa.

25 Kaplún, M.(1983): *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*,

la dramaturgia producida por el *Teatro del Oprimido* del brasileño Augusto Boal, cuya propuesta tiene por objeto transformar las personas de espectadoras en protagonistas de la acción teatral, lo que les prepara para actuar en la realidad que viven con una perspectiva de liberación de las opresiones;<sup>26</sup>

Por otra parte, el impacto de la *Teoría de la Dependencia* en el campo de las ciencias sociales y de la *Teología de la Liberación* en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe, contribuyó, definitivamente a conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas sociales y políticos. En particular el pensamiento de autores como *Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, F.H. Cardoso y Enzo Falleto* en las Ciencias Sociales (en el marco de la Teoría de la Dependencia) reafirmaron la necesidad de construir teoría desde las condiciones propias de la realidad latinoamericana. Ello implicó poner mayor atención a las experiencias y procesos innovadores u originales que se estaban llevando a cabo en nuestro continente, con lo que se revalorizó el campo de las acciones sociales y políticas transformadoras, así como la construcción de pensamiento propio desde esas experiencias, lo cual reforzó la importancia de la sistematización.

En el campo de la Teología de la Liberación, inspirados principalmente por autores como *Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo y Leonardo Boff*, se genera un enfoque teológico popular vinculado a la construcción de Comunidades Eclesiales de Base, las cuales realizan procesos de reflexión crítica sobre la acción (“ver- juzgar-actuar”), en

---

UNESCO, Santiago y su obra principal: *El Comunicador Popular*, CIESPAL, Quito, 1985, así como programas radiales que tuvieron en esa época gran difusión en toda Latinoamérica: *El Padre Vicente –Diario de un cura de barrio*, y el famosísimo *Jurado No.13*.

26 La propuesta conceptual de Augusto Boal, y sus técnicas, tales como *el teatro periódico*, el teatro *legislativo*, el teatro *invisible*, el teatro *imagen* y el más conocido, teatro *foro*, tienen influencia del *Teatro Épico* de Brecht y de la *Pedagogía del Oprimido* de Freire. Entre sus textos se destaca: (1985) *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio Civilização Brasileira.



los que se realiza un ejercicio de recuperación de la memoria personal y colectiva, así como la elaboración de narraciones testimoniales y análisis del contexto histórico. Muchas de las técnicas y dinámicas utilizadas por las Comunidades de Base serán compartidas por experiencias de educación popular realizada en otros ámbitos y muchas de ellas llegarán a constituir herramientas afines a la sistematización de experiencias.<sup>27</sup>

## El pensamiento desde la propia práctica

Durante los años setenta y ochenta, se produce una multiplicación impresionante de experiencias de educación popular a lo largo y ancho de América Latina. Junto con ella, comienza a surgir el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa. Estas investigaciones, reflexiones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: el de la *investigación en educación de adultos/educación popular y el ámbito de la práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares*.

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente.<sup>28</sup> En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo

---

27 Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre Educación Popular y Teología de la Liberación, es Giulio Girardi, por ejemplo, en: (1988) *Los desafíos ético-políticos de la educación popular en la transición al siglo XXI*, La Paz, Movimiento de Educadores Populares de Bolivia, y (2008) *Educación integradora y educación liberadora*, Ed. Laboratorio Educativo, Caracas. Otro trabajo interesante que aborda el tema es: Preiswerk, M. (1994): *Educación Popular y Teología de la Liberación*, San José. DEI.

28 Picón, C. (1983): *Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica*, Pátzcuaro. CREFAL; Paiva, V. (1973): *Educação Popular e educação de Adultos*, São Paulo. Loyola.; Gajardo, M. (1983): *Educación de adultos en América Latina. Problemas y Tendencias*, Santiago. UNESCO; Wanderley, L.E. (1979): *Apontamentos sobre a Educação Popular, Cultura do Povo*, São Paulo Cortez; Pinto, J. B. (1982): *Siete visiones sobre Educación de adultos*, Pátzcuaro. CREFAL.

García Huidobro, quien indica, refiriéndose a la *Educación Popular*, que:

“... se hace ver la realidad de un **nuevo paradigma en la educación en la región**, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros (...) Se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de auto aprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción... en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación.”<sup>29</sup>

---

29 *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980 (negritas añadidas). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic (1980): *Educación Popular en Chile*, algunas proposiciones básicas, PIIE, Santiago y en: (1980) *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*, Lima. CELADEC.

Precisamente, la *sistematización de experiencias* desde la educación popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos ortodoxos”, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa.

En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como Educación Popular; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza, entre otros temas. La gran mayoría de dichas afirmaciones surgieron, de alguna manera, de *sistematizaciones de experiencias*, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental. Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan. Se pone así de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas.<sup>30</sup>

## **El encuentro con la investigación-acción participativa**

Finalmente, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar

---

30 En particular: Martinic, S. y Walker, H (1984): La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular, Santiago. CIDE; Martinic, S. (1984): *Algunas categorías de análisis para la sistematización*, CIDE-FLACSO. Cadena, F. (1988): *La sistematización como creación de saber de lucha* en: CEAAL: La sistematización en los proyectos de Educación Popular, Santiago. CEAAL.

con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un “nuevo paradigma epistemológico” para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda, es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando con su texto fundacional: *Ciencia Propia y Colonialismo intelectual* y otros documentos sucesivos<sup>31</sup> dio base desde la realidad latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la *Investigación-Acción-Participativa*, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, *con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas*. Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín, de afirmar otra forma de hacer investigación científica “cuya característica principal es que el pueblo *se auto-investiga* y cuyo *objetivo central* es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas”<sup>32</sup>

Esta nueva corriente circularía rápidamente al interior de varias disciplinas, entre ellas la investigación educativa y se entrecruzaría con esfuerzos similares en varias partes del mundo, todos interesados por superar la separación entre sujeto y objeto en la investigación, por recuperar el saber de los sectores populares, por vincular la teoría con la acción, por convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal. Por ejemplo, el *Consejo Internacional de Educación de*

---

31 Ed. Nuestro Tiempo, México, 1970; y (1972) *Ciencia Popular, Causa Popular- una metodología del conocimiento científico a través de la acción*, Bogotá. Ed. Fundación Rosca de Investigación y Acción Social, y su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena 1977 titulada: *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, (ver Simposio Mundial “Crítica y política en Ciencias sociales- el debate Teoría y Práctica” Tomo II, Bogotá, 1978) así como: (1980) *La Ciencia y el Pueblo*, ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Ljubljana.

32 Rubín de Celis, E. (1981): *Investigación científica vs Investigación Participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva*, en: “Investigación Participativa y Praxis Rural”, Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten, Ton de Wit, (Eds). Lima. Mosca Azul.

*Adultos (ICAE)*, con la animación de *Budd Hall* promueve activamente la discusión en torno a la investigación participativa; organiza una reunión clave en Toronto en julio de 1977, la cual daría lugar a nuevas iniciativas y propuestas que llevaron, por un lado, a constituir el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos (CEAAL) y por otro, promovería una reflexión crítica que llegaría a un punto de maduración y proposición muy grande en nuestro continente cuando se realiza el *I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa*, en Ayacucho, Perú, 1980. Otros autores como *Anton de Schutter*, *Paul Oquist*, *Guy Le Boterf*, *Gerrit Huizer*, *Joao Bosco Pinto*, *Marc Lammerink*, *Carlos Rodríguez Brandão*, *João Francisco de Souza*, marcaron durante los años ochenta rutas fundamentales por donde esta corriente ganó perspectiva y proyección en América Latina.

En esta dinámica de búsqueda, la IAP confluye con los intereses renovadores de las otras corrientes latinoamericanas mencionadas anteriormente, llegando incluso a concebirse como “una actividad educativa, de investigación y de acción social”.<sup>33</sup> En esa confluencia, durante los años ochenta algunas personas identifican a la *sistematización* como una modalidad de IAP o, incluso, como un método o hasta un instrumento particular de la misma. El debate sobre este aspecto será retomado más adelante en el capítulo cuarto.

En síntesis, durante los años setenta y comienzos de los ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de estas ocho corrientes teórico-prácticas renovadoras, que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: *el Trabajo Social reconceptualizado*; *la Educación de Adultos*; *la Educación Popular*; *la Comunicación Popular*, *el Teatro del Oprimido*, *la Teología de la Liberación*, *la Teoría de la Dependencia* y *la Investigación Acción Participativa*. A su vez, estas corrientes se estimulan, retroalimentan y

---

33 ICAE (1977): Resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa, Toronto.

convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, al ser la sistematización de experiencias un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco común y sus desafíos.

El interés por el tema de la sistematización surge y se alimenta –de manera diversa- de ocho corrientes teórico-prácticas renovadoras, que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces:

El Trabajo Social reconceptualizado;  
la Educación de Adultos;  
la Educación Popular;  
la Comunicación Popular,  
el Teatro del Oprimido,  
la Teología de la Liberación,  
la Teoría de la Dependencia y  
la Investigación Acción Participativa.

### **Otra manera de pensar es posible: ALFORJA, CEAAL y las nuevas dinámicas en la Educación Popular en los años ochenta**

Es importante recalcar que todas estas corrientes renovadoras surgidas en nuestro continente no aparecieron por casualidad ni por consecuencia de su propio dinamismo interno, sino porque los procesos sociales, políticos y culturales en América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta. La ruptura de esos

paradigmas conceptuales fue posible gracias a las rupturas producidas por los movimientos sociales y políticos revolucionarios que abrieron los cauces a la imaginación y a la conquista de la posibilidad de lo nuevo. La Revolución Cubana en los años sesenta y el gobierno de la Unidad Popular en Chile a comienzos de los setenta, fueron acontecimientos detonantes que incentivaron en todos los rincones de nuestro continente el desarrollo de muchas nuevas experiencias en el campo de la organización, educación, promoción y participación popular, que requerían conocerse, compartirse y comprenderse. Dichas experiencias, en particular en el Cono Sur, tuvieron que pasar en dos décadas por duros períodos de resistencia ante la fuerza de la censura y la represión de las dictaduras, así como por fases de progresiva conquista de espacios democráticos. Así, a mitades de los años ochenta todas estas corrientes renovadoras se nutren, por una parte, del dinamismo de los nuevos espacios conquistados en Sudamérica y por otra, de los profundos cambios que se gestan en Centroamérica, en particular por el triunfo de la Insurrección Popular en Nicaragua. Todo ello generará nuevas exigencias y propuestas de sistematización, tanto prácticas como teóricas y metodológicas.

El contexto producido por la Revolución Sandinista, jugó un nuevo rol convocador y dinamizador de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaron múltiples prácticas en todo el continente, y ello explica, en parte, el intenso intercambio, desarrollo y búsqueda común de la segunda mitad los años ochenta.<sup>34</sup> Es el período de

---

34 Entre los primeros materiales de reflexión teórico-metodológica sobre Educación Popular, vinculados a la sistematización y producidos a partir de la experiencia sandinista y centroamericana, tenemos: Ministerio de Educación de Nicaragua(1989): *Elementos Fundamentales de la Concepción de Educación Popular Nicaragüense*, Ministerio de Educación, Nicaragua; Núñez, C. (1984): *Educación para Transformar, Transformar para Educar*, Guadalajara. IMDEC; Leis, R. (1986): *El Arco y la Flecha*, San José. Alforja; Jara, Oscar (1981): *Educación Popular, la dimensión educativa de la acción política*, Panamá. CEASPA – ALFORJA; (1984): *Los desafíos de la educación popular*, San José. Alforja; (1986:) *Aprender desde la práctica*, San José. Alforja. Ver también: Fals Borda, O.(1982): *Conocimiento y Poder*, México. Siglo XXI; Brandão, Carlos Rodrigues (1984): *Lições da Nicaragua*, Rio de Janeiro. Vozes; Torres, R.M (1982): *Los Cep: Educación Popular y*

surgimiento de la Red Mesoamericana ALFORJA<sup>35</sup>, la cual incorpora la sistematización de experiencias como componente *esencial* de su propia constitución como red.

Con base en el convencimiento de que las experiencias de Educación Popular que se estaban viviendo en esos años en Centroamérica estaban proporcionando inéditos aprendizajes, la Red ALFORJA convocó todos los años, a partir de abril de 1982, a un *Taller Regional de Sistematización y Creatividad*. Para esto, cada equipo de la Red se preparaba previamente recopilando y ordenando los registros de su quehacer formativo durante ese período y así, en conjunto, se formulaban interrogantes de fondo, cuyas respuestas y aprendizajes se compartían, debatían y profundizaban en los talleres regionales. Se realizaron, hasta 1998, 15 talleres regionales de Sistematización y Creatividad, los cuales, sin lugar a dudas, constituyeron el principal espacio de intercambio organizado, análisis crítico, reflexión teórica y construcción colectiva de propuestas de acción de la Red ALFORJA. Estos aportes fueron compartidos con educadores y educadoras populares de todo América Latina y que hasta hoy continúan siendo una referencia importante en este campo. Fue al calor de este proceso que surgió, específicamente, una propuesta teórica, metodológica y práctica de *sistematización de experiencias desde la Educación Popular*, que es la referencia fundamental de este trabajo.

---

*Democracia Participativa en Nicaragua*, Managua. CRIES.

35 Originalmente llamado **Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA**, constituido en mayo de 1981 con la participación del *Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario*, IMDEC, de México; el Centro de Estudios y Acción Social Panameño CEASPA y el *Centro de Capacitación Social CCS*, de Panamá; el *Centro de Comunicación Popular de Honduras*, CENCOPH; el *Centro Educativo para la Promoción Agraria*, CEPA, de Nicaragua y un equipo permanente de coordinación en Costa Rica que constituiría el *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*, CEP. Posteriormente se incorporarían *Servicios Jurídicos y Sociales*, SERJUS, de Guatemala; la *Fundación Promotora de Cooperativas*, FUNPROCOOP de El Salvador. Más adelante, el *Centro de Comunicación y Educación Popular* CANTERA, de Nicaragua, sustituiría al CEPA y el CCS de Panamá se retiraría.



En esos años se consolida también el *Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL*, organización a la que en pocos años se afilian la mayoría de instituciones que trabajaban en Educación Popular en el continente. Nunca antes se había generado tal nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos como en este período en el que se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la conformación de importantes redes de educadores y educadoras que trabajan en todos los rincones de nuestra región.

En este período se destacan particularmente dos redes latinoamericanas: la REPEM, *Red de Educación Popular entre Mujeres* y la *Red de Educación Popular y Derechos Humanos*. Ellas reflejan, por una parte, la vitalidad de las nuevas formas organizativas que surgen en América Latina, en la perspectiva de ir “tejiendo” redes a partir del establecimiento de vínculos y compromisos conjuntos en una práctica más bien horizontal y no tanto por la pertenencia a una estructura formal y, por otra, muestran el surgimiento de nuevas temáticas que orientan perspectivas de acción común, basándose en el sentido de pertenencia a un espacio que convoca: es el caso de los movimientos de mujeres y de derechos humanos, los cuales fueron calificados, en su momento, de “nuevos movimientos sociales” propios de esta época.

Los movimientos de mujeres y las perspectivas feministas ya venían desde los años setenta rompiendo esquemas tradicionales de organización (como las típicas “secretarías de la mujer” de los sindicatos, cooperativas u organizaciones de productores rurales) e irrumpiendo en la historia latinoamericana con un ímpetu irreversible, tal como ya lo habían hecho en países del norte geopolítico. En el caso del CEAAL, la conformación de la REPEM (Red de Educación Popular entre Mujeres), en 1984 reflejará la existencia de cada vez mayor número de experiencias de educación popular entre mujeres y del crecimiento de la reflexión, el debate y la generación de propuestas surgidas de ella. Es el caso de la *Rede-Mulher* en Brasil, el *CIPAF* en República Dominicana, *Flora Tristán* y *Manuela Ramos* en Perú;

*GEM* y *CIDHAL* en México; *IFFI* en Bolivia y muchas otras. La sistematización de estas experiencias innovadoras permitió generar un mayor intercambio de aprendizajes entre distintas organizaciones de mujeres del continente, posibilitó comenzar a identificar perspectivas teóricas y metodológicas feministas que sustentaran el movimiento de mujeres desde sus condiciones particulares en América Latina e inició un proceso de incidencia de sus aportes en las organizaciones de educación popular y otros espacios. Crecientemente fueron surgiendo sistematizaciones de experiencias de organizaciones de mujeres, de redes, de proyectos con enfoque de género, de experiencias marcadas por orientaciones feministas en muy distintos campos del trabajo, las cuales irían progresivamente construyendo paradigmas de reflexión teórica y epistemológica desde otras miradas.

Los movimientos de defensa de los Derechos Humanos tuvieron en los años setenta y ochenta su prueba de fuego y el desafío mayor para su surgimiento. Experiencias profundamente innovadoras de educación y promoción de los Derechos Humanos, primero relacionadas con los tradicionales derechos civiles y políticos, y luego de los derechos económicos, sociales y culturales, así como de los ambientales, tienen en este período su principal desarrollo, como es el caso de los Comités de *Justicia y Paz* de Brasil, la *Vicaría de la Solidaridad* en Chile, *CODEHUCA* en Centroamérica, la *Comisión Ecuménica de Derechos Humanos* de Ecuador, el *IPEDHEP* en Perú, el *Servicio Paz y Justicia* y las *Madres de la Plaza de Mayo* en Argentina, entre muchos otros. Sus experiencias de denuncia, defensa jurídica, documentación de violaciones y acciones de presión nacional e internacional, se diversifican y se llevan a cabo con enormes dificultades y riesgos en medio de amenazas y ataques. A partir de todo ello surge la necesidad de *sistematizar* esas experiencias para fortalecer la coordinación e intercambio, por lo que de esa manera se pudo contribuir desde esos aprendizajes a la realización de varios encuentros latinoamericanos, entre los que se destaca el *I Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, realizado en Caracas en setiembre de 1984, en el que se buscaba partir de las distintas experiencias de

los movimientos de Derechos Humanos, referidas a muy diversos contextos, intercambiar aprendizajes y construir una propuesta conceptual y metodológica de educación en este campo, tarea que se desarrollaría con mucha fuerza los años siguientes.<sup>36</sup>

En todo ese período también se conformaron en el CEAAL otras redes y grupos de trabajo: de Comunicación Popular, de Salud, de Investigación Participativa, de trabajo con Pueblos Indígenas, de Formación de Educadores y Educadoras, etc. En ese marco, se creó el *Programa de Apoyo a la Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular*, el cual realizó en 1986 y 1987 varios talleres de difusión de una propuesta metodológica de sistematización, que resultó interesante, pero demasiado compleja para ser puesta en práctica por las organizaciones integrantes del CEAAL como un componente normal de sus prácticas institucionales cotidianas.<sup>37</sup>

A finales de la década de los ochenta, cuando ya pertenecían al CEAAL más de doscientas organizaciones de todos los países de

---

36 Ver CEAAL (1984): *Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos: I Seminario Latinoamericano*, Venezuela. En especial la ponencia: Los movimientos de derechos humanos en América Latina: identidad, diversidad y estrategias de acción, presentada por Hugo Frühling de Chile.

37 La propuesta originada en el CEESTEM y el Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber Popular, CLASEP, de México, e impulsada por Félix Cadena, se basaba en la aplicación de un *Esquema Formal de Análisis*, que estaba compuesto de diez componentes (1. Caracterización y naturaleza del proyecto, 2. Ideología- principios y propósitos 3. Estrategia metodológica, 4. Contexto histórico y social global, 5. Contexto local, 6. Historia y caracterización de los miembros de la organización o grupo popular, 7. Caracterización del equipo promotor, 8. Contexto institucional, 9. Instrumentación y desarrollo del proyecto, 10. Resultados e impactos). A su vez, cada componente se sistematizaría por separado, pues se desglosaba en seis o más categorías particulares, con orientaciones específicas para cada uno. Todo esto hacía muy difícil la operacionalización de esta propuesta, que quedaba, así, reservada para ser llevada a cabo por especialistas o teniendo que suspender el trabajo cotidiano por un buen tiempo, lo que motivó que muchas organizaciones del CEAAL buscaran otras propuestas metodológicamente más viables. Ver Cadena, F. (1987): *La sistematización como creación de saber de liberación- Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación*, Guanajuato. CEAAL.

la región, se ve la importancia de impulsar dos “consultas” para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular. Dichas consultas marcaron un hito como procesos participativos de identificación de temáticas, problemáticas y perspectivas, surgidas de la revisión de las propias experiencias.<sup>38</sup>

### **El CEAAL mapea en los años noventa el trayecto recorrido por la sistematización**

Como respuesta a la inquietud creciente por identificar el rol que estaba jugando y podría jugar la sistematización de experiencias de educación popular, el CEAAL encarga al especialista chileno Diego Palma, un estudio que diera cuenta de lo que ocurría en este campo, gracias al cual hemos podido contar con un claro panorama de cómo se abordaba esta temática a inicios de los años noventa. Dicho trabajo titulado: “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina”, es –desde entonces– una referencia obligada sobre este tema.<sup>39</sup> Palma concluye en:

- a) Que efectivamente existe una *práctica específica* que merece el nombre propio de “sistematización” y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.
- b) Que el término “sistematización” es utilizado de manera *ambigua* por educadores/as y promotores/as y que entre los

---

38 Estas consultas, impulsadas por el Comité Directivo y ejecutadas por un equipo multidisciplinario coordinado por Carlos Núñez Hurtado, devinieron en informes y sus conclusiones fueron publicadas: (1989) *Desde Adentro – la educación popular vista por sus practicantes*, Santiago. CEAAL y (1993) *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, México. CEAAL.

39 Palma, D. (1992). Papeles de CEAAL, n.3, Santiago.

autores y autoras no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.

c) Que, entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método) existen *influencias mutuas y filiaciones mestizas*.

d) Que la *fuerza de unidad* fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:

“... todas las propuestas de sistematización expresan una **oposición flagrante con la orientación positivista** que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (...) Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales.

La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con **lo cualitativo** de la realidad y que se encuentra en cada situación particular.

Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología *dialéctica*.<sup>40</sup>

Pese a lo anterior, Palma señala que las *fuentes principales de diferenciación* se encuentran en:

Los **objetivos específicos** que se persiguen prioritariamente con la sistematización; es decir, si se sistematiza para: favorecer el intercambio de experiencias; para tener una mejor comprensión del equipo sobre su propio trabajo; para adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica, o para mejorar la práctica.

El **objeto concreto** que se sistematizará: o sea, si lo que se quiere sistematizar es fundamentalmente: la práctica de los educadores

---

40 Misma referencia, p. 13.

y educadoras; la práctica de los grupos populares; la relación entre educadores/as y educandos/as.

Finalmente, Diego Palma ubica la principal debilidad de dichas propuestas en su *metodología*, lo que deja abierto un campo de preocupación importante sobre este tema, que será retomada posteriormente por varios esfuerzos coincidentes en lo fundamental, con matices interesantes en lo particular, como por ejemplo: el Taller Permanente de Sistematización del Perú<sup>41</sup>; la Red Mesoamericana ALFORJA<sup>42</sup>; Dimensión Educativa, de Colombia<sup>43</sup>, entre otros.

## **Se abren nuevos y múltiples caminos: la sistematización en el nuevo milenio**

Por otra parte, es importante señalar que más allá del ámbito de la Educación Popular, surgieron otras iniciativas teóricas, metodológicas y prácticas sobre la sistematización de experiencias, las cuales abrieron aún más los campos de búsqueda y de reflexión sobre este tema. Es el caso, por ejemplo, de la *Escuela para el Desarrollo* en Perú, la cual lleva muchos años capacitando en el tema e impulsa concursos de sistematizaciones, publicándolas.<sup>44</sup> El CREFAL en Pátzcuaro, México que ha impulsado durante largo tiempo programas de formación en sistematización para educadores y educadoras.<sup>45</sup> En el campo

---

41 Barnechea, M.M., González, E y Morgan M. L. (1992): *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*, Lima. Taller Permanente de Sistematización-CEAAL Perú.

42 Jara, O. (1994): *Para sistematizar Experiencias*, San José. ed. Alforja; Antillón, R. (1995): *La Sistematización: ¿qué es? y ¿cómo se hace?*, Guadalajara. Imdec; Torres, A.F. (2005): *Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: Una propuesta desde la práctica*, San José. CEP Alforja.

43 Cendales, L. (2004): *La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva*, Rev. Aportes # 57, Bogotá. Torres, A. (1996): *La sistematización desde la perspectiva interpretativa*, en Rev. Aportes, n. 44, Bogotá; y en: (2004) *Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá*, en: Revista Aportes # 57, Bogotá,

44 [www.escola.org.pe](http://www.escola.org.pe)

45 [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

del desarrollo rural se destacan la plataforma internacional sobre planificación, seguimiento y evaluación *PREVAL*, asociado a la conocida ONG peruana *DESCO* y al Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola *FIDA*<sup>46</sup>. Asimismo, el Grupo *CHORLAVÍ*, que es una red de promoción del intercambio de aprendizajes en el medio rural latinoamericano y del Caribe, que posee un fondo llamado *Mink'a*, que anualmente convoca a concursos para financiar proyectos de investigación y sistematización.<sup>47</sup> Recientemente se conformó también la *Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización en América Latina y el Caribe*, *RELAC*, que agrupa a personas dedicadas a la evaluación y sistematización en distintos países, realizando eventos internacionales sobre el tema.<sup>48</sup>

Incluso, las agencias de cooperación han venido a ser impulsoras importantes de algunas iniciativas de sistematización de experiencias: desde el gubernamental *Fondo para la Igualdad de Género* de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional que las impulsó tanto en Sudamérica como Centroamérica<sup>49</sup>, hasta la *Organización Católica Canadiense para el Desarrollo y la Paz*, quien apoyó la sistematización de experiencias de reconstrucción post-huracán Mitch en Centroamérica<sup>50</sup> y, posteriormente, de experiencias latinoamericanas de resistencia, cuidado de recursos naturales y alternativas, con enfoque de género<sup>51</sup> o la coordinación de agencias católicas de cooperación solidaria, *CIDSE*,

---

46 <http://preval.org>

47 <http://www.grupochorlavi.org>

48 <http://www.relacweb.com>

49 Ver, por ejemplo, las publicaciones elaboradas FIG-ACDI en varios países: *Plena Ciudadanía... ¡ciudadanía plena!* (Colombia); *Identidad y ciudadanía de las mujeres* (Ecuador); *Sistematizando Caminhos* (Brasil); *A mí me pasa lo mismo que a usted* (Reflexiones del TPS sobre la sistematización en Perú); *Enlazando experiencias en género, ciudadanía y desarrollo local* (Bolivia), etc.

50 Publicadas con el título: *Otro desarrollo es posible- reconstrucción post-Mitch*. <http://www.devp.org>

51 Desarrollo y Paz (2010): *Voces que cuidan y Resisten*– Sistematización de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en América Latina, San José.

quien apoyó la sistematización de experiencias latinoamericanas de estrategias indígenas y campesinas frente al modelo dominante de industrias extractivas (minería y petróleo).<sup>52</sup> También la agencia de cooperantes canadienses *CUSO* quien promovió la sistematización de las experiencias de sus cooperantes en varios países latinoamericanos,<sup>53</sup> o la agencia de cooperación *Alboán* del País Vasco, que promovió la sistematización de diez experiencias de construcción de ciudadanía en el estado español, Colombia y Costa Rica,<sup>54</sup> y la agencia internacional *Action Aid* quien proyectó la sistematización de experiencias en Brasil, Guatemala y Estados Unidos<sup>55</sup>, sólo por señalar algunas de las más relevantes.

Un caso a destacar constituye el creciente interés y despliegue de proyectos de sistematización de experiencias realizados en el contexto de la revolución Bolivariana en Venezuela en los últimos años por universidades, instancias gubernamentales y organizaciones sociales. Es el caso de la *Universidad Bolivariana de Venezuela*, que transformó su dirección de investigación en una dirección de “creación y recreación de saberes” impulsando proyectos de sistematización de las experiencias de trabajo comunitario que constituyen un componente fundamental del currículo académico. También es el caso de la *Red de Infocentros*, que promueve la sistematización de experiencias comunitarias realizadas por estos centros tecnológicos que buscan democratizar el acceso a las tecnologías de información y comunicación. O de la cooperativa *Centro de Estudios para la Educación Popular*, que ha formulado una propuesta teórico-metodológica y desarrolla amplios procesos de formación en sistematización.<sup>56</sup>

---

52 Ver: *América Latina: riqueza privada, pobreza pública* en: <http://www.cidse.org>

53 Ver *Caminos y encuentros: experiencias de acción de la cooperación humana en América Latina y el Caribe*. [www.cuso.org](http://www.cuso.org)

54 [www.alboan.org](http://www.alboan.org)

55 Ver: *Advocacy for change: lessons from Guatemala, Brazil and USA*  
<http://www.actionaid.org>

56 Ver: <http://www.ubv.edu.ve>, también: [www.sistematizacion.infocentro.gob.ve](http://www.sistematizacion.infocentro.gob.ve) y



Finalmente, queremos señalar que en la última década, a través de la Biblioteca Virtual del *Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización del CEAAL* [www.cepalforja.org/sistematizacion](http://www.cepalforja.org/sistematizacion) se ha generado un importante espacio de contacto, intercambio y reflexión, que cuenta con una amplia participación de muchas personas y entidades que trabajan la sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, en muy distintos campos como la educación y la salud, el enfoque de género, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola, la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión del riesgo y reconstrucción post-desastres, la participación juvenil, la formación ciudadana, etc. En este espacio participan ONGs, organizaciones sociales, universidades, centros de investigación, etc.

Felizmente, por todo lo señalado, podremos decir ahora a Diego Palma, que aunque todavía el término de “sistematización” sigue siendo utilizado de manera ambigua, hay mucho consenso alrededor de una noción más interpretativa y crítica y no en torno a una noción utilitaria, descriptiva y de registro o documentación. Podríamos decirle que efectivamente está confirmado que existe una práctica específica que merece llamarse así y diferenciarse de otros esfuerzos similares o complementarios; que el marco epistemológico predominante definitivamente no es positivista y sí más dialéctico, interpretativo, crítico e histórico; que ya la metodología no es una debilidad insalvable, pues se han producido varias propuestas viables, consistentes y efectivas que han dado resultados importantes, aunque siguen en proceso de enriquecimiento y profundización permanente.

Este proceso será el que, definitivamente, permita superar la tendencia a tener la “sistematización” como una moda que hay que aplicar acríticamente en los proyectos de trabajo. Este proceso y los aprendizajes que obtengamos de él, será el que permita ahondar en pistas de reflexión epistemológica incorporando nuevas vertientes del

pensamiento contemporáneo. También permitirá identificar pautas de interpretación desde las nuevas prácticas sociales y políticas, que expresan nuevas lógicas y sentidos tal vez no comprensibles por los esquemas analíticos y teóricos tradicionales. Que permita, finalmente, hacer de este ejercicio una forma de aproximación al conocimiento y transformación de la práctica, no restringida a especialistas, sino apropiada por una gran cantidad de educadores y educadoras, promotores y promotoras, dirigentes sociales, etc., que desde los distintos rincones de nuestro continente nos esforzamos cada día en conquistar nuevas capacidades transformadoras y nuevos espacios de poder democrático y equitativo.