



### SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: caminos recorridos, nuevos horizontes

Presentación

3

Editorial  
*Raúl Leís*

5

#### HISTORIA

Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica.

*Oscar Jara - Costa Rica*

7

#### TEORÍA Y METODOLOGÍA

La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias.

*Ana Bickel - El Salvador*

17

La sistematización como experiencia investigativa y formativa

*Alfonso Torres y*

*Lola Cendales - Colombia*

29

Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización.

*Alfredo Ghiso - Colombia*

39

Paulo Freire y la diversidad cultural.

*Joao Francisco de Souza - Brasil*

50

#### EXPERIENCIAS

Aporte de organizaciones campesinas e indígenas al desarrollo local.

34 experiencias.

*Rafael Reygadas y Maricela Soto - México*

56

“A mí me pasa lo mismo que a usted”.

Aprendizajes obtenidos en la sistematización de experiencias de promoción de la equidad de género.

*Ma.de la Luz Morgan, Ma.Mercedes Barrenechea, Jennifer Bonilla, Estela González - Perú*

65

El tren de la vida. Sistematización de experiencias acompañadas por el Centro Martin Luther King Jr.

*Tamara Roselló Reina y equipo de educadores del CMMLK - Cuba*

73

Formación de educadoras y educadores populares.

*Brenda Bogliaccini, María Delia Cúneo y Gustavo Soriano - Uruguay*

80

La sistematización como estrategia de aprendizaje en el sistema “acerca”. Potencialidades y limitaciones desde la práctica sistematizadora.

*Benito Fernández - Bolivia*

88

#### DEBATE

Retomando los hilos pendientes de una reflexión. Extractos de la transcripción de un debate que se quedó dormida una década...

*Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización - CEAAL*

97





**E**sta es la tercera vez que La Piragua toca el tema de la Sistematización de Experiencias. Anteriormente, en el número 9, editado en 1994 con el título “La Investigación Educativa en América Latina: construyendo una agenda común” aparecieron tres artículos en el marco de un debate sobre las relaciones entre investigación y sistematización, en particular referidos a propuestas de investigación participativa.<sup>1</sup> Cinco años más tarde, en 1999, el número 16 de la revista fue dedicado íntegramente a esta temática.<sup>2</sup> Posteriormente, la Biblioteca Virtual del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL ha ido permitiendo tener acceso libre a muchos otros materiales, contando en la actualidad con cerca de 50 documentos elaborados por autores y autoras de varios países,<sup>3</sup> todo lo cual es una clara muestra de la vitalidad que tiene este tema en nuestro continente y de la importancia que en nuestro Consejo se la ha ido dando.

*Tal vez porque se ha ido haciendo sentido común el valorar de manera impostergable la importancia de producir conocimientos a partir de nuestras experiencias, de rescatar aprendizajes desde nuestras prácticas, de no dejar pasar las innumerables lecciones que el quehacer cotidiano de la educación popular en Nuestra América va dejando en quienes somos sujetos de estas experiencias y que, gracias a una reflexión crítica sobre ellas, nos permite convertimos en más protagonistas aún.*

*En el actual Comité Directivo del CEAAL se ha reafirmado explícitamente esta importancia y prioridad, al punto de haber decidido que necesitábamos otro número dedicado exclusivamente a este tema, pero que pudiera rescatar la mayoría de enfoques y miradas posibles, que incentivara a un debate propositivo y proyectivo y que rescatara los aspectos más destacados de la trayectoria acumulada al respecto. Así nació el proyecto colectivo de producir este número con voces de hombres y de mujeres, de personas dedicadas más a la investigación y de otras dedicadas más al quehacer educativo, de personas de todas las regiones del CEAAL: México,*

- 
1. Estos artículos fueron: “La Sistematización como producción de conocimientos” de Ma Mercedes Barnechea, Estela González y Mariluz Morgan de Perú; “La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo”, de Salomón Magendzo y “Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización” de Oscar Jara de Costa Rica. Ellos intervenían en temas relacionados con el debate presentado por otros tres artículos: “Investigación participativa, discutiendo éxitos y ambigüedades” de Pedro Demo; “Comentarios a la investigación participativa según Pedro Demo” de Orlando Fals Borda y “La investigación en la educación popular: el estado de la cuestión en Colombia” de Alfonso Torres.
  2. Ello permitió divulgar un conjunto amplio y diverso de aspectos relacionados con el tema de la sistematización, que habían sido tratados en el Seminario “Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina” organizado por el la Fundación Universitaria Luis Amigó y el Programa de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL en Medellín en agosto de 1998. Sus contenidos abarcaban diferentes temas: “De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización” de Alfredo Ghiso, de Colombia; “Formación de ciudad y conformación de ciudadanía” de Gloria Naranjo Giraldo, también de Colombia; “Del objeto percibido al objeto construido: el saber sobre la práctica, sistemas y mundos posibles” del mexicano Jesús Galindo; “La producción de conocimientos en sistematización” de Maria M. Barnechea, Estela González y Mariluz Morgan de Perú. “El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación” de Sergio Martinic de Chile; “El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales” de Oscar Jara de Costa Rica; y “Sistematizando experiencias educativas” del Colombiano José Hleap.
  3. La dirección electrónica de esta Biblioteca Virtual es: [www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html](http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html)

*Centroamérica, Caribe, Área Andina, Brasil y Cono Sur. Y, gracias al entusiasmo y el trabajo de las personas convocadas a esta tarea, lo hemos logrado con creces: tenemos, definitivamente, un número de La Piragua que constituirá una referencia para el futuro.*

*Los artículos han sido organizados en dos bloques principales: “Teoría y Metodología” y “Experiencias”; nada más adecuado para dar cuenta de las dimensiones teórico-prácticas de este esfuerzo que ya se abrió un camino definido en el campo de los procesos educativos, organizativos, sociales, políticos, culturales y ecológicos. Veremos también cómo los artículos teóricos están preñados de práctica y los artículos sobre las experiencias no son sino teorizaciones de lo acontecido y vivenciado.*

*Acompañan a estos artículos un texto que busca incentivar a una lectura histórica del proceso de construcción de la propuesta de sistematización de experiencias, enfatizando en algunos de sus hitos y vinculaciones más importantes y, por otro lado, la transcripción de un riquísimo debate latinoamericano realizado en Santiago en 1996, hasta ahora inédito, que se había quedado “dormido” en un diskette empolvado durante 10 años y que ahora despierta para hablarnos con la fuerza de su testimonio vivo. Ambos aportes nos muestran que entre el trayecto andado y los nuevos horizontes, ha habido una constante actitud de búsqueda creadora que ha marcado el campo específico de quienes se han dedicado con pasión a construir los hilos con los que ahora se tejen los tapices teóricos y metodológicos de la sistematización de experiencias.*

*Finalmente, todo este conjunto de aportes, provocaciones y búsquedas es introducido con la lucidez y capacidad de proyección de nuestro Secretario General, Raúl Leis, quien ha dado un impulso decisivo a este momento de dinamización descentralizadora que vive el CEAAL y que, junto a Pedro Pontual, nuestro Presidente y el resto del Comité Directivo, han vuelto a ubicar la Sistematización de Experiencias como una prioridad decisiva para el fortalecimiento de las perspectivas político-pedagógicas de la Educación Popular ante los retos estratégicos del actual momento histórico.*

*Que este número de La Piragua contribuya a vitalizar más nuestras prácticas y nuestras reflexiones a lo largo y ancho de Nuestra América, pues en ellas están germinando buena parte de las fuentes inspiradoras de los nuevos paradigmas constructores de otro mundo posible. (OJH)*

# SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: el encuentro de la palabra y el acto

*Escribe Eduardo Galeano: “La palabra y el acto no se habían encontrado nunca. Cuando la palabra decía sí, el acto hacía no. Cuando la palabra decía no, el acto hacía sí. Cuando la palabra decía más o menos, el acto hacía menos o más. Un día, la palabra y el acto se cruzaron en la calle. Como no se conocían, no se reconocieron. Como no se reconocieron, no se saludaron.”*

*Para CEAAL la sistematización de experiencias busca integrar coherentemente las palabras y los actos producto de la práctica social, y generar no solo nuevo conocimiento sino capacidad transformadora del contexto y de las personas. Por ello, es el tema central de esta vigésima tercera Piragua latinoamericana, que se apresta a surcar los mares, ríos, quebradas, alcantarillas y albañales del continente portando intensas y ricas reflexiones y aportes.*

*Hoy por hoy, la educación popular se desenvuelve en medio de los avances, tensiones y conflictos de esta hora latinoamericana, y el CEAAL es parte fundamental de las propuestas y protestas que se crean y recrean para erigir respuestas y mejores propuestas. Somos una mirada esperanzadora que junto a otras más, aspiran a construir la posibilidad de otro presente y otro futuro.*

*La educación popular (EP), es un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la vida para transformarla conscientemente con base en la capacidad de organizarse en el marco de los necesarios cambios de sociedades y democracias. Es un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente, con el fin de comprender colectivamente la vida, para transformarla asociativamente. La EP es una propuesta política, ética y pedagógica que propone una metodología transformadora, que es válida no sólo para los hechos educativos sino para el proceso integral de transformación. En ella prevalece el sentido de proceso que permita superar la visión inmediatista y parcializada del fenómeno. Así pues lo inmediato, debe abordarse con visión y racionalidad estratégica. Una visión holística y compleja de la realidad, debe superar los enfoques parcializados, funcionalistas que caracterizan las propuestas tradicionales.*

*La EP propone a través de la sistematización de experiencias la construcción de otra ciudadanía, la del sujeto democrático que gesta la participación y se gesta en ella. La participación es clave pues está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones, tomando en cuenta la voluntad de los sujetos. Es la voluntad de ser menos objeto y más sujeto. Esto se manifiesta a través del empoderamiento ciudadano en el ejercicio participativo realmente democrático en todas las esferas de la vida. La participación es pues, la antítesis del autoritarismo que pregona una direccionalidad preestablecida, o del populismo que plantea el consentimiento de la gente sobre la base del paternalismo; o la visión estrecha neoliberal que pregona la participación individualista en un mercado concentrador de ingresos y excluyente de muchos grupos humanos. Por el contrario, la participación es el pivote de la integralidad de la vida. Es crítica, acumulativa y germinal.*

*La sistematización de experiencias aporta a responder al desafío de como trabajar con realidades concretas; nuevas y otras formas de pensar y hacer educación para la democracia; otras y nuevas formas de dimensionar el papel de la sociedad, del Estado, de la escuela, de los maestros, ciudadanos, militantes, de los sujetos y los apoyadores; nuevas y otras formas de coordinar y construir alianzas sociales; nuevas formas de concebir y*

*construir la infraestructura educativo-cultural; nuevas forma de combinar y articular las distintas formas y modalidades de educación; otras y nuevas formas de captar recursos y dimensionar espacios; hilvanados con la necesaria coherencia de las perspectivas de género, etnicidad, multiculturalidad y generacionales en todas las proyecciones de nuestro trabajo.*

*La reactivación del PLAS Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL, que reúne un equipo de trabajo de primera línea, coordinado por la experiencia y capacidad de Oscar Jara, es una señal de la renovada importancia que la sistematización tiene para la labor que realizamos. Sistematizar nuestras experiencias es cada día más una tarea ineludible de todos y todas, en el marco del impulso de nuestros ejes estratégicos 2005-2008, y el redoblamiento de nuestra capacidad de ser eficiente y eficazmente red, plataforma y foro continental.*

*Buscamos potenciar la capacidad de incidencia en políticas públicas generando una perspectiva que trasciende las formas tradicionales por otras más innovadoras, efectivas, democráticas y participativas de lograrlo y cuyos saldos sean el fortalecimiento de las organizaciones que impulsan dichos procesos de incidencia.*

*Estamos embarcados en generar más vinculación y articulación del CEAAL con las estrategias y acciones del movimiento social, popular y ciudadano en los ámbitos locales, nacionales y internacionales con relación a los desafíos que nos imponen los modelos actuales y sus efectos en la vida de los /las latinoamericanos/as. Estimular la solidaridad con la situación y lucha de los excluidos, y contra cualquier forma de imperialismo, hegemonismo o autoritarismo.*

*Propugnamos más y mejor vinculación y relacionamiento del CEAAL con otros espacios de prácticas, saberes y conocimientos en las esferas educativas, investigativas, organizativas, académicas que permitan el mutuo enriquecimiento e interacciones válidas, con el fin de lograr más capacidad transformadora de la realidad. La constante actualización y mejoramiento de las prácticas y discursos de los afiliados a través de la sistematización de sus experiencias, capacitación, formación, pasantías e intercambios. La realización de encuentros nacionales y/ o regionales de educación popular y los programas de formación de educadores populares entre otros, que buscan fortalecer la perspectiva sociopolítica, metodológica y pedagógica.*

*Para avanzar es este camino es necesario incrementar -desde nuestra especificidad- la investigación acción, la sistematización de experiencias, estimulando el proceso de producción de conocimiento, el diálogo de saberes, la innovación de propuestas, la calidad de sus prácticas y propuestas. Incrementar la capacidad de análisis e interpretación de las coyunturas y realidades nacionales, regionales y mundiales lo que nos permitirá una mejor proyección y pertinencia política en la labor del CEAAL, asumiendo además que “que la educación popular no tiene una dimensión ética, sino que es una educación ética, así como también es una educación política y pedagógica, en sí misma” (José Luis Rebellato).*

*Esperamos pues que con este nueva Piragua siga flameando la bandera de la esperanza como valor principal, tal como lo expresa Freire: “Mi esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada.”*

**Raúl Leis R**

Secretario General del CEAAL

# SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y CORRIENTES INNOVADORAS DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

## Una aproximación histórica

Oscar Jara Holliday<sup>1</sup>

### ¿Por qué hablamos de sistematizar “experiencias”?

La palabra *sistematización* en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto “sistematización”: sistematizar datos o informaciones.

Nosotros, desde la educación popular y los proyectos sociales, utilizamos el mismo término, pero lo aplicamos no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de “sistematización”, a secas, sino de “sistematización de experiencias”.

Pero, ¿qué queremos decir por “experiencias”? Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social*:

Por ejemplo:

- a) **Condiciones del contexto:** toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización. En este sentido, el “contexto” no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto.
- b) **Situaciones particulares:** ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.
- c) Por otro lado, una experiencia siempre está constituida por **acciones**; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.

1. Educador Popular y Sociólogo. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

- d) Pero también en toda experiencia se manifiestan las **percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones** de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.
- e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.
- f) La **interrelación** de todos estos factores generan reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales –por una parte- han sido mediadas por todos los elementos anteriores y –por otra- son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

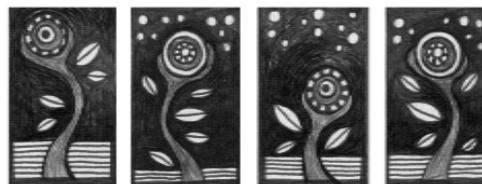
Entonces, en este entramado vivo, complejo, multi-dimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos “experiencia”, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay **personas** que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias.

Por todo ello, cuando hablamos de la sistematización de *experiencias*, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto.

Por eso, como recalca Paulo Freire: “*El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente 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 de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto*”.<sup>2</sup> La historia, pues, no está predeterminada; la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos la historia; pero en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que nos dejamos arrastrar por los acontecimientos.

En síntesis, las experiencias son siempre experiencias *vitales*, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irreplicable y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicarlas, compartirlas. *Sistematizar experiencias* es, esencialmente, un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo eso.



2. Freire, Paulo: *Pedagogía da autonomia- saberes necesarios a prática educativa*, Paz e Terra, Sao Paulo, 1999.

### ***Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana***

El sentido con que nosotros asumimos el concepto de sistematización de experiencias, ha sido creado históricamente en América Latina. Varios trabajos han abordado esta perspectiva histórica, pero ahora queremos resumirla en un marco de análisis más general, con la intención de resaltar el carácter profundamente vinculado a la práctica que tiene esta temática.

Tomemos como punto de referencia el hecho de que en 1959, la Revolución Cubana abre un nuevo período histórico en nuestra América, demostrando que era posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar *-desde la realidad específica de América Latina y el Caribe-* un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social.

Este acontecimiento cuestionó radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentando paliar durante los años 40 y 50 las crecientes contradicciones sociales creadas por el modelo dominante. Así, 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. Por ello, temas como el de “Desarrollo” y de la “Modernización” se pusieron de moda. Ellos venían acompañados de modelos de intervención social y comunitaria dirigidos a incorporar a la población en estos proyectos pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pronto pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica,

replanteamiento y redefinición tanto de los *paradigmas de interpretación* como de los *métodos de acción social*. El nuevo contexto histórico-social de nuestra América promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo “contexto teórico” en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación.

En este marco y vinculadas a estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la sistematización. Veamos brevemente cómo se da esto en los distintos campos mencionados:

Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón<sup>3</sup> ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del *Trabajo Social* entre los años 50 y 60, relacionados con la profesionalización del Servicio Social bajo influencia norteamericana, la cual pregonaba el “metodologismo ascéptico”. Así, el sentido inicial con el que se usaba el término *sistematización*, se centraría en “recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades”.

Sin embargo, posteriormente y respondiendo a la corriente contraria, el tema se vinculará en la primera mitad de los años 70 a la llamada *Reconceptualización del Trabajo Social*, desde un enfoque anclado en la realidad latinoamericana y en confrontación con dicho metodologismo ascéptico. De esta manera, según las autoras mencionadas “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>4</sup>.

En esta segunda corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Diego Palma, los cuales ya aparecen con claridad en 1971 en su trabajo:

3. Cáceres, Leticia: *Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social*, Seminario Latinoamericano de Trabajo Social (ALAEETS-CELATS), Lima, noviembre 1991, pp. 1,2,3 en: Ayllón Viaña María Rosario: *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar*, Asociación Kallpa, Lima, 2002, pp. 17-27.

4. Ayllón Viaña, María Rosario: texto citado, p. 20

“La praxis científica en el Trabajo Social”<sup>5</sup>. Siguiendo nuevamente a 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”.

Tenemos así que –desde el campo del Trabajo Social- los primeros abordajes que surgen en América Latina sobre la temática de Sistematización, durante los años sesenta y setenta, se sustentan en cuatro pilares:

- a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y por tanto, a las perspectivas de transformación social predominantes en el contexto teórico de ese período;
- b) la negación de una metodología neutra influenciada por las corrientes norteamericanas dominantes;
- c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento;
- d) el interés por construir un pensamiento y una acción orientados con rigurosidad científica.

Durante las décadas siguientes, el tema de la sistematización recorrerá otros dos caminos paralelos a la ruta abierta por el Trabajo Social:

- *el de la educación de adultos (principalmente la investigación sobre las prácticas de educación de adultos) y*

- *el de la educación popular (principalmente las reflexiones teóricas de educadores y educadoras populares).*

La *Educación de Adultos* ya tenía muchos 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. Asimismo, 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 se convierte en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como *destinatario de la educación*, se consolidan fuertemente.<sup>6</sup> En el mismo marco, la UNESCO fomenta y difunde un nuevo concepto, la “Educación Fundamental” y crea en varios países del “Tercer Mundo” centros dedicados a promoverla.<sup>7</sup> Pero es en los años sesenta y setenta donde la Educación no formal de Adultos tiene su desarrollo más importante y significativo a partir, como mencionábamos más arriba, del impacto causado por la Revolución Cubana, al poner en evidencia las profundas contradicciones de las sociedades latinoamericanas y abrir las puertas a los esfuerzos por lograr cambios radicales en el continente.

En esas décadas se da un extraordinario impulso a una **educación de adultos** marcada con la perspectiva del Desarrollo de la Comunidad<sup>8</sup>. También en ese mismo período asistimos al

5. En: *Revista Trabajo Social*, No. 3, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1971. Se menciona como referente también a trabajos de la Escuela de Trabajo Social de Belo Horizonte, Brasil, los cuales fueron presentados en un “Seminario de Escuelas de Trabajo Social” realizado en 1971 en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: “El trabajo de campo como fuente de teoría”.

6. Ver: **La Belle, Thomas**: *Educación no formal y cambio social en América Latina*, Nueva Visión, México, 1980. y también **Puiggrós, Adriana**: *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*, Nueva Imagen, México, 1984.

7. En nuestro caso, el **CREFAL**, Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina, en Pátzcuaro, Michoacán, México, el cual existe hasta hoy, pero con otra orientación.

8. Ver: **Barquera, Humberto**: *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. CEE, México, 1982.

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 señalaremos más adelante, los “camino cruzados” (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen<sup>9</sup>. El término “sistematización” acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

Los orígenes de una nueva noción de **educación popular**<sup>10</sup>, se gestan en Brasil en los años 60, 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 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>11</sup>

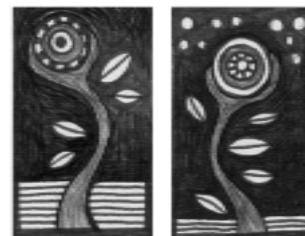
En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La articulación de su propuesta desde la educación, con la **Teoría de la Dependencia** en el campo de las ciencias sociales y con la **Teología 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.<sup>12</sup> Un trabajo clave para entender este momento es el texto de Julio Barreiro: *Educación Popular y proceso de concientización*.<sup>13</sup>

Así, la reaparición en los años setentas del término “educación popular” permite identificar una posición dentro del debate en el campo de la educación de adultos, referida a una educación que tiene una dimensión política y una perspectiva liberadora<sup>14</sup>.

Durante los años 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* y el de la *práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares*.



9. Ver al respecto el trabajo clarificador de **Carlos Rodríguez Brandão**: *Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina*, (Rev. Educación de Adultos, INEA, México, vol 2, No 2, 1981, pp. 28-41) el cual recorre esta temática introduciendo la relación entre “Educación permanente”, “Educación de adultos” y “Educación Popular”.

10. 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 cultural dirigidos a las clases trabajadoras.

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

12. En particular el pensamiento de autores como **Ruy Mauro Marini**, **Agustín Cueva**, **Cardoso** y **Fallete** en las Ciencias Sociales. **Gustavo Gutiérrez**, **Frei Betto**, **Clodivis** y **Leonardo Boff** en la Teología de la Liberación. Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre Educación Popular y Teología de la Liberación, es **Giulio Girardi**. Dos trabajos que abordan con más detalle cómo esta relación son: **Preiswerk, Matthias**; *Educación popular y teología de la liberación*, DEI, San José, 1994; **Bouffleur, José Pedro**: *Pedagogía Latino-americana, Freire e Dussel*, editoria Unijuí, Ijuí RS, 1991.

13. Siglo XXI editores, Bs.As., 1974

14. En este sentido es sugerente la interpretación de **Rodríguez Brandão**, de la *educación popular* como un concepto que busca rescatar una propuesta específica del campo de la educación de adultos “haciéndola retornar a su condición de movimiento pedagógico, con sus consecuencias, teóricas, prácticas y políticas” **Brandão, Carlos**, 1981, texto citado.

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente.<sup>15</sup> En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo García Huidobro, quien basándose en el análisis sobre *Educación y Participación* de Patricio Cariola<sup>16</sup> y buscando hacer una “sistematización de experiencias” 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 (...) 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 (...) se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando (...) se habla de autoaprendizaje, 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>17</sup>

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.<sup>18</sup> 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 y mirada crítica a las experiencias

15. **Picón, César:** *Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica*, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1983; **Paiva, Vanilda:** *Educação Popular e educação de Adultos*, Loyola, São Paulo, 1973; **Gajardo, Marcela:** *Educación de adultos en América Latina. Problemas y Tendencias*, UNESCO, Santiago, 1983; **Wanderley, Luiz E:** *Apontamientos sobre a Educação Popular*, Cultura do Povo, Cortez, São Paulo, 1979; **Pinto, Joao B:** *Siete visiones sobre Educación de adultos*, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1982.

16. **Cariola, Patricio:** *Educación y participación en América Latina*, CEPAL, Santiago, 1980

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

18. En esta época se constituye el primer espacio de encuentro y articulación de prácticas y practicantes de educación popular de alcance latinoamericano: La Comisión *Educativa Latinoamericana de Educación Cristiana*, CELADEC. Su revista *Cultura Popular* fue el primer medio de difusión continental de artículos, reflexiones, experiencias y temas de debate vinculados con la Educación Popular. Se realizan encuentros nacionales de Educación Popular en la mayoría de países latinoamericanos y surgen redes sub-regionales como la *Red Centroamericana-Mexicana de Educación Popular ALFORJA* y, posteriormente una instancia que logrará aglutinar a la mayoría de expresiones de Educación Popular del continente hasta nuestros días, el *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, el CEAAL.

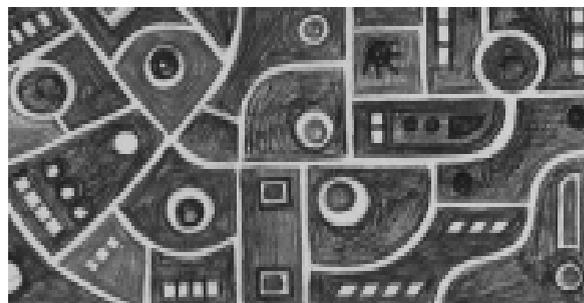
vivas, reales y en construcción. Se ponía de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas.

Por último, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar 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: “Causa Popular, Ciencia Popular- una metodología del conocimiento científico a través de la acción” y otros documentos sucesivos<sup>19</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 éstas personas oprimidas, 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 autoinvestiga* y cuyo *objetivo central* es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas”<sup>20</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.<sup>21</sup> Y en este propósito, la IAP confluye con los intereses renovadores de las otras corrientes mencionadas y se hace parte de ellas al punto que es considerada “una actividad educativa, de investigación y de acción social”.<sup>22</sup> En esa confluencia, durante los 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 los 90.



19. Como *Ciencia Propia y Colonialismo intelectual*, (Bogotá, 1976) y su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena 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” Tomos I y II, Bogotá, 1978) así como: *La Ciencia y el Pueblo*, ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Ljubljana, en 1980.

20. **Rubín de Celis, Emma**: *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. Mosca Azul, Lima 1981.

21. Por ejemplo, el *Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE)* con sede en Canadá, con la animación de **Budd Hall** promueve activamente la discusión en torno a la investigación participativa, organizando una reunión clave que dinamizó este proceso en Toronto en julio de 1977, el cual daría lugar a nuevas iniciativas y propuestas que llevaron a constituir, por un lado, el CEAAL y, por otro, promovería una reflexión crítica que llegaría a un punto de maduración en nuestro continente cuando se realiza el *I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa*, en Ayacucho, Perú, 1980. (ver **Vio Grossi** y otros: “Investigación participativa y praxis rural” ya citado, que contiene las principales presentaciones de dicho seminario). Autores como **Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, Joao Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandao** y otros, marcaron durante los años ochenta rutas fundamentales por donde esta corriente ganó perspectiva y proyección en América Latina.

22. IC AE: resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa, Toronto, 1977.

## En síntesis:

Durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos 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 Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa.*

A su vez, estas seis corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden.

Por ello, siendo 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 y sus desafíos.

Estas corrientes renovadoras que surgen en nuestro continente, no aparecen ni se desarrollan por generación espontánea o por su propio dinamismo. Surgen porque los procesos sociales, políticos y culturales de nuestra América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta en el pensamiento latinoamericano.

La ruptura de esos paradigmas 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 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 claves para incentivar en todos los rincones de nuestro continente al desarrollo de nuevas prácticas y búsquedas en el campo de la educación de adultos y de la educación popular, las cuales muy pronto se enfrentaron a las oscuras fuerzas de la censura y la represión.

Por ello, el contexto producido por la Revolución Sandinista a partir del 19 de julio de 1979, jugó un 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 los años ochenta.<sup>23</sup>

En la segunda mitad de la década se consolida la constitución del *Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL*. 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 constitución de redes como la Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos; de Educación Popular entre Mujeres; de Comunicación Popular; de Educación Popular y Poder Local; de Alfabetización y Educación Básica, entre otras. Estos encuentros y redes son una muestra palpable de la vitalidad y diversidad de las prácticas de educación popular en ese período, que el CEAAL logra acoger, animar y proyectar.

Ante la constatación de la gran diversidad de experiencias, desde el CEAAL se impulsan dos “consultas” para sistematizar y para investigar de

23. La Cruzada Nacional de Alfabetización fue el acontecimiento simbólico más convocador de la época. Mostrar que era posible a través de una “insurrección cultural” con participación de un pueblo entero, hacer realidad los sueños de una nueva Nicaragua, atrajo la solidaridad de miles de personas de todo el mundo y proyectó una resignificación, un nuevo sentido de esperanza a los esfuerzos de transformación educativa y organizativa que se realizaban con grupos campesinos, urbanos e indígenas en todos nuestros países.

forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular<sup>24</sup>. Ya para ese tiempo, se hablaba tanto de la *sistematización de experiencias* como algo importante y presente en la vida y el trabajo de la educación popular, que el CEAAL constituye un *Programa de Sistematización*<sup>25</sup>. Posteriormente encarga a 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.<sup>26</sup>

Sus principales conclusiones son:

- 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 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 fuente 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>27</sup>

Hoy, más de una década después de este trabajo de Palma que nos sirvió en dicho momento de orientación y referencia fundamental<sup>28</sup>, podemos encontrar un panorama de la sistematización mucho más enriquecido teórica, práctica y metodológicamente. Definitivamente ha habido más encuentros que desencuentros y a estas alturas podemos decir que las experiencias, los debates y las propuestas son muchos más y también más consistentes.

Por ejemplo, desde nuestra experiencia particular, en los últimos 10 años nos ha tocado compartir una gran riqueza de procesos de sistematización y de reflexiones teórico-metodológicas sobre ella: primero, en la *Red Alforja*, donde construimos las bases de nuestra propuesta a través del intercambio, el diálogo y la confrontación de los aprendizajes que teníamos en las prácticas de cada centro de la red. Luego, en contacto estrecho con el Taller *Permanente de Sistematización del Perú*, con quienes llevamos a cabo un intercambio fecundo, así como

24. Sus conclusiones fueron publicadas en: *Desde Adentro – la educación popular vista por sus practicantes*, CEAAL, Santiago, 1989 y *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, CEAAL, México, 1993.

25. Cuyo primer coordinador es el mexicano Félix Cadena.

26. Palma, Diego. Papeles de CEAAL, n.3, Santiago, junio 1992.

27. Palma, Diego, 1992, p. 13.

28. En nuestro texto: *Para Sistematizar Experiencias* (Ed. Alforja, San José 1994) lo usamos como el punto de partida para el análisis y la propuesta que presentábamos, recogida de la experiencia llevada a cabo en la Red Alforja. El capítulo se titulaba “Encuentros y desencuentros de las propuestas de sistematización”, el cual concluía en una invitación a “seguirnos encontrando”

a través del *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL* que en ese tiempo las compañeras del TPS coordinaban.<sup>29</sup>

Posteriormente, dicho Programa organiza una página en Internet <sup>30</sup> en la que se creó una lista de correos electrónicos donde hoy hay inscritas cerca de 400 personas de más de 25 países y en la que se “cuelgan” de tiempo en tiempo documentos completos sobre el tema en una biblioteca virtual.<sup>31</sup>

Estos espacios nos muestran la diversidad y riqueza de los aportes de muchas personas e instituciones que llevan a cabo procesos y proyectos interesantísimos de sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, en muy distintos campos como la educación y la salud, 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, la renovación de las formas de pensar y hacer política, etc. Así, nuevas temáticas y modalidades se continúan incorporando constantemente a esta búsqueda.

Finalizaremos, pues, este artículo, enfatizando que este breve recorrido nos muestra, por un lado, el profundo enraizamiento que tiene la sistematización de experiencias en nuestra historia latinoamericana – en particular en su vinculación con corrientes de innovación y renovación teórica y práctica- y, por otro, su gran actualidad y empuje, en un escenario de creciente diversificación y de perspectivas abiertas a la creatividad de las miles de personas que trabajamos desde múltiples empeños teórico-prácticos en proyectos y procesos de transformación social y personal. El camino se sigue haciendo al andar...



29. Un testimonio interesante de las búsquedas renovadoras producidas en el Programa, lo constituye el documento que recoge los debates del encuentro realizado en Santiago de Chile en 1996 con participación de **Maria Mercedes Barnechea**, **Mariluz Morgan** y **Estela González** de Perú, **Alfonso Torres** de Colombia, **Elza Falkembach** de Brasil, **Jorge Osorio** de Chile, **Alfredo Ghiso** de Colombia, **Roberto Antillón** de México, **Nicolás Durán** de República Dominicana y **Oscar Jara** de Costa Rica, el cual se publica en este mismo número de *La Piragua*.

30. [www.alforja.or.cr/sistem](http://www.alforja.or.cr/sistem)

31. Gracias a esta página hemos podido recoger y divulgar en estos años importantes aportes conceptuales y prácticos de muchas personas aparte de las mencionadas, como **Lola Cendales**, **Alfonso Torres**, **José Hleap** y **Gloria Naranjo** de Colombia; **Sergio Mártin** de Chile; **Joao Francisco de Souza** de Brasil; **Benito Fernández** y **Carmen Zabalaga** de Bolivia; **Ana Bickel** de El Salvador; **Ana Felicia Torres** de Costa Rica... El debate continúa abierto y enriqueciéndose día a día con nuevos aportes, como los que están recogidos en este número de *La Piragua*.

## TEORÍA Y METODOLOGÍA

# LA SISTEMATIZACIÓN PARTICIPATIVA PARA DESCUBRIR LOS SENTIDOS Y APRENDER DE NUESTRAS EXPERIENCIAS

Ana Bickel <sup>1</sup>

### ***I. Una Propuesta de Sistematización desde la Educación Popular***

Con la red Alforja venimos trabajando una propuesta de sistematización desde más de una década y a lo largo de estos años la hemos ido recreando y enriqueciendo en la medida que su aplicación nos hizo enfrentar varios “atolladeros”. Con este trabajo quisiera compartir algunas reflexiones teóricas y recomendaciones metodológicas que han venido enriqueciendo nuestro método.

Nuestra propuesta de sistematización se basa en la misma visión filosófica dialéctica, sistémica y holística de la realidad que sustenta la propuesta de Educación Popular de la Red Alforja. Desde esta visión entendemos que la realidad es una sola, conformada por múltiples elementos que se interrelacionan entre sí y se transforman de manera permanente mediante las contradicciones y sinergias que producen, se construyen y de - construyen a sí mismos y a los demás en la dinámica de esta multiplicidad de relaciones. Esto también es válido para los actores humanos que se interrelacionan y actúan en ella y la transforman y se transforman constantemente, por ello los humanos y las humanas podemos transformar la realidad y en esta transformación nos vamos transformando a nosotros y nosotras mismas también. Esta afirmación

“...Nos hace entrar en un pensamiento joven y nuevo para ver el futuro... El pensamiento viejo sirve para reflexionar el pasado, nos da un refresco de lo que fuimos para entrar en un pensamiento joven, pero la revolución mesoamericana tiene que darse en un nuevo contexto con nuevos pensamientos...”

**Francisco Martínez**  
Cooperativista participante de la Escuela  
Político-Pedagógica Subregional para una  
Educación Transformadora  
Red Alforja 2005

sustenta nuestra esperanza en un mundo mejor y en un ser humano, que a pesar de ser inacabado puede ser más humano o humana. Sin embargo también conlleva la posibilidad de transformar la realidad en algo peor para nuestro desarrollo y nuestras prácticas pueden contribuir a esto. Por ello es importante que tomemos conciencia de nuestras posibilidades de incidir para producir las transformaciones que necesitamos, esto implica asumir una responsabilidad y compromiso por impulsar una práctica personal y colectiva coherente con estas posibles transformaciones.

Por otro lado, nuestra forma de leer y analizar la realidad siempre se realizara desde nuestra ubicación específica en ella y desde los marcos de referencia, contruidos a lo largo de nuestra historia tanto como grupo, organización, familia o persona.

1. Responsable Escuela para Una Educación Transformadora. Red Alforja – FUNPROCOOP - El Salvador C.A

Desde esta concepción es absurdo acercarse a los acontecimientos vividos con pretensión de absoluta objetividad, y entenderemos la realidad social desde el interior de su dinámica, colocándonos como sujetos participantes de su construcción.

Para nosotros la sistematización es un instrumento para conocer mejor la realidad y nuestra ubicación en ella. Nos permite referirnos a lo que nuestra práctica ha permitido acumular en el tiempo y en el espacio, en conocimientos y sentidos y aun más, nos ayuda a descubrir posibilidades de recrear y transformar el mundo que nos rodea. Hablamos de reconstrucción de la experiencia porque partimos de un presente como punto de partida y vamos a observar en el proceso; hitos, coyunturas, conflictos que lo han dinamizado. Es un ejercicio de distanciamiento para observar la realidad que hemos producido en sus distintas dimensiones.”<sup>2</sup>

Entendida así, la sistematización se convierte en un proceso de educación popular, que en su esencia se basa en un enfoque constructivista del proceso del conocimiento, diferenciándose sustancialmente de los enfoques conductivistas. Con esta dimensión la sistematización no se limita a un simple descripciones y relatos de acciones y resultados de la experiencia, sino que debe permitir la construcción de nuevos conocimientos, de manera interactiva entre los y las participantes, desde sus vivencias subjetivas de las experiencias, desde sus “prácticas sentí – pensada” en un contexto condicionado y las teorías que las sustentan.

El producto final de la sistematización, sus contenidos o resultados reflejarán las principales reflexiones críticas, debates y descubrimientos de los y las participantes del proceso de sistematización que a la vez fueron participes de la experiencia sistematizada. Hablamos entonces de *sistematización participativa* porque no es un proceso individual realizado por un especialista sino un proceso colectivo donde cada participante aporta desde su experiencia individual para construir una visión

colectiva de la experiencia realizada. Así se constituye un nuevo conocimiento para cada persona y para la institución u organización participante. En este sentido, independientemente del resultado que vamos obteniendo, la sistematización se convierte en un proceso de aprendizaje para todos y todas las/os participantes.

A diferencia de la evaluación, la sistematización no se centra en los resultados obtenidos o en el impacto logrado, sino que se centra en el desarrollo de la experiencia, en el proceso mismo, en su dinámica, en sus avances, en sus rupturas, en sus retrocesos. Aunque los resultados pueden servirnos para reflexionar, a través de una sistematización no vamos a descubrir los resultados. Para esto se tiene que hacer otro tipo de análisis y usar otro tipo de instrumentos.

#### **..... El recuerdo del pasado para transformar el presente**

La importancia de la resignificación de lo que hacemos potencia los cambios producidos por la experiencia, en este sentido la sistematización no solo descubre los elementos relaciones a la practica realizada en el pasado sino que permite que esta praxis trascienda al presente y cobre una dimensión de futuro, es decir que la misma sistematización permite fortalecer el proceso de transformación de la realidad.

En El Salvador, después de los Acuerdos de Paz, cuando mucha gente se veía decepcionada por los pocos logros alcanzados después de tantos sacrificios y luchas, la sistematización nos permitió recuperar los procesos vividos y no quedarnos clavados en los resultados alcanzados, descubrimos el acumulado en conocimientos y fortalezas para la resistencia, pero también nos develó las debilidades que contribuyeron en crear las contradicciones que afloraron después de la guerra, nos permitió construir un puente entre el pasado y el futuro para

2. Cecilia Díaz : La recuperación crítica y organizada de nuestra experiencia, 1998. ed. CEP Alforja, San José, 1998.

tener presente, y reorientar nuestras practicas sin necesariamente abandonar la lucha por un proyecto de sociedad diferente.

Finalmente construir el conocimiento de la realidad desde esta óptica implica una dimensión política, es decir una forma de cómo pensamos actuar coherentemente sobre ella para transformarla, y aporta a la *construcción de sujetos y sujetas sociopolíticos/as autónomos/as, individuales y colectivos, capaces de transformarse y transformar el contexto en el cual interactúan, es decir que fortalece* las capacidades necesarias para constituirnos en sujetos y sujetas de nuestras historias y convierte este método de sistematización en un instrumento político: esta dimensión política conciente es la principal diferencia con otras propuestas de sistematización.

## II. Claves y Recomendaciones para Transitar por los Caminos de la Sistematización

Una vez definido el eje, objeto y objetivo de sistematización que deben de ser coherentes entre si, se elabora un plan que refleja los diferentes momentos del proceso de sistematización, los instrumentos que se van a utilizar para cada momento, los tiempos, las modalidades, el presupuesto, etc.

El éxito de nuestra sistematización dependerá también de la disposición del grupo encargado del proceso, si esta abierto a aprender de su práctica, si quiere mejorar esta práctica y transformarse a si mismo. Y siempre habrá que definir un objetivo común, que exprese la utilidad que va tener esta sistematización para todos los participantes.

## MOMENTOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

1. La Experiencia vivida es nuestro punto de partida, sobre esta definimos: El objeto, Objetivo y Eje de Sistematización. La coherencia entre estos tres elementos y la claridad en la definición son fundamentales, ya que orientan todos los pasos de la sistematización.
  - El **objetivo** de sistematización responde al ¿para qué nos va a servir esta sistematización?
  - El **objeto** indica la ubicación geográfica y duración de la experiencia o parte de la experiencia que se quiere sistematizar.
  - El **eje** de sistematización expresa LOS ASPECTOS CENTRALES de la experiencia que vamos a sistematizar. Se relaciona con nuestras apuestas políticas (los cambios que queremos lograr) y con la misión específica de la organización que realiza la sistematización. El eje de sistematización es determinante para orientar todo el proceso, nos indica cual es la información que necesitamos.
2. Una vez definido lo anterior elaboramos un **Plan de Sistematización**.
3. Luego hacemos la **Reconstrucción Histórica** de los principales momentos de la experiencia alrededor del eje de sistematización e identificamos las principales etapas del proceso vivido.
4. A partir del eje de sistematización determinamos los principales aspectos a tomar en cuenta, y alrededor de estos hacemos el **ordenamiento de la información** que nos interesa de la experiencia.
5. Una vez que contamos con la información pertinente procedemos a su **análisis e interpretación**. Tratamos de entender porqué las cosas sucedieron de una u otra manera, profundizamos en “los hilos ocultos” y descubrimos los principales sentidos políticos. Este punto es el más importante de todo el proceso.
6. Finalmente se sacan los **principales aprendizajes**, se elaboran **conclusiones** que emanan de la interpretación realizada anteriormente y se hacen **recomendaciones** para una nueva experiencia o *para mejorar la misma experiencia*.

Descubrimos la utilidad de debatir con los y las participantes de la sistematización lo que vamos a entender por los contenidos del eje. El eje es un instrumento de trabajo y por lo tanto es importante que su significado quede claro para todos y todas.

Por ejemplo si el eje es *el acompañamiento en la construcción de autonomía de una organización*, vamos a ponernos de acuerdo sobre que vamos a entender por autonomía y por acompañamiento a esta organización

La sistematización es un proceso colectivo, realizado por los mismos participantes de la experiencia. Sin embargo puede ser conducido por un facilitador (a) externo, en este caso este asumirá la función de:

- *Proponer y facilitar el procedimiento*
- *Propiciar el análisis y la reflexión*
- *Aportar desde su distancia y visión de conjunto algunos elementos que quizás los mismos participantes no alcanzan a ver.*
- *Facilitar la construcción del conocimiento junto con las personas y su papel fundamental es preguntar, cuestionar lo que dicen los participantes.*

### **La recuperación histórica para dar cuenta de la dinámica del proceso vivido**

La recuperación histórica consiste en recuperar y ordenar de manera cronológica los principales momentos e hitos de la experiencia alrededor del eje, son acontecimientos del contexto y de la práctica de la organización que sistematiza. Por ejemplo, un momento en que los dirigentes de un barrio decidieron empezar una lucha propia y no depender de los que animaban el proceso, es un momento importante con un eje relacionado con la autonomía.

Para la recuperación histórica es importante visualizar rupturas, retrocesos, avances, tensiones, saltos de calidad, que acontecieron a lo largo de la experiencia, para dar cuenta de la DINAMICA DE LOS CAMBIOS.

**Se trata de dar cuenta del proceso vivido**, no se trata de repetir los contenidos de la planificación del programa o proyecto.

Para la reconstrucción de la historia podemos partir de la vivencia de cada quien, y poner en común recuerdos y enriquecerlos con información de archivos, fotos, dibujos, etc... Se refiere a revisar la historia de la experiencia, ver qué pasó, enfatizando en los elementos claves, descriptivos, ordenándolos en orden lógico.

Para ello hay que abrir espacios colectivos dónde los participantes pueden intercambiar visiones y opiniones sin sentirse presionados/as, para lograr esto es útil establecer algunas reglas para el debate, entre estas pedir que nadie emita juicios sobre los aportes vertidos, mucho menos la persona que facilita, de manera a no descalificar aportes.

Para el proceso de la reconstrucción histórica, es útil aplicar técnicas como el dibujo o gráficos, estas facilitan la representación más integral de elementos subjetivos y objetivos y permite la participación de personas que no saben leer y escribir. Esta recuperación nos permitirá tener una visión general del proceso vivido, lo cual es un primer paso hacia la objetivación de nuestra experiencia.

También nos ayudará a determinar cuales son los aspectos claves que vamos a tener que tomar en cuenta para la selección y ordenamiento de la información. En general la recuperación histórica se realiza luego de elaborar **el objeto, objetivos y el eje** de sistematización. Pero cuando no estamos muy claros sobre cuales han sido los aspectos fundamentales de la experiencia vivida, también podemos realizar esta recuperación antes de la definición de estos, ya que nos ayudara para definir o precisar el eje, objeto y objetivos.

### **Para el ordenamiento: Información clave y de calidad**

El objetivo de este ejercicio es visualizar la información clave de la experiencia referida al eje, para poder pasar al momento de análisis e

interpretación. Aunque muchas veces al seleccionar y sintetizar la información ya estamos realizando un ejercicio de análisis de esta.

El eje nos indica los aspectos de la experiencia que hay que ver y sobre los cuales debemos de buscar información. Del eje se derivan categorías que precisan la información que nos interesa y la información a descartar. Por ejemplo si nuestro eje se refiere a la construcción de autonomía, una categoría será **la toma de decisiones**, y se recuperara cómo se han tomado las decisiones a lo largo de toda la experiencia, por parte de los acompañantes y sujetos. Otra categoría para este mismo eje puede ser las **propuestas presentadas y/ejecutadas**

Así se recoge información existente alrededor de cada una de las categorías definidas, se pueden hacer entrevistas individuales y colectivas, talleres, y acudir a los registros de la experiencia: informes, evaluaciones, memorias de trabajo, talleres, etc. Para facilitar el ordenamiento y síntesis de la información se puede acudir a un cuadro con varias entradas, recogerla en tarjetas o simplemente redactarla en un documento. Otras formas son el video y los gráficos.

Pero OJO hay instrumentos metodológicos que se convierten en muletas que no dejan caminar... al recoger la información en un cuadro puede perder riqueza, hay que procurar dar cuenta de lo esencial sin generalizar tanto que ya no expresa nada, tampoco hay que recolectar todos los detalles y anécdotas, se trata de rescatar lo medular, ahí lo importante es **la calidad** de la información **no la cantidad**. Es útil recolectar fragmentos de testimonios significativos sin olvidar de mencionar el nombre, cargo y procedencia de la persona que da este testimonio.

Siempre hay que considerar los aspectos del contexto que se refieren al eje de sistematización, retomamos acontecimientos coyunturales que aparecen también en la recuperación histórica, pero sobre todo nos referimos a los elementos estructurales, es decir a las leyes existentes, a los aspectos culturales, políticos, económicos que se

refieren al eje, a las características de la zona, de los sujetos y sujetas de la experiencia.

Por otro lado para poder ubicar la experiencia se da cuenta de algunos antecedentes y aspectos del marco teórico, de las apuestas políticas y concepciones institucionales referidas al eje que se elaboraron o se manejaban alrededor de la experiencia.

Cuando no tenemos mucho tiempo para hacer el proceso de sistematización o cuando trabajamos con gente que no sabe leer y escribir, de una vez hacemos un gran dibujo o gráfico de la recuperación histórica y sobre este mismo dibujo vamos apuntando con símbolos la información adicional que recogemos desde los y las participantes de manera a reflejar una visión de conjunto del proceso vivido, y a partir de este mismo gráfico se hace la interpretación posterior y apuntan algunas conclusiones. En este caso puedo realizar una sistematización sencilla en uno o dos días.

### **La interpretación crítica para descubrir los hilos ocultos y tejer los sentidos de la experiencia**

Una vez reflejada la principal información acerca de nuestra experiencia en base al eje, iniciamos la interpretación, nos preguntamos porque las cosas sucedieron como sucedieron, vamos a descubrir y construir los sentidos que tuvo la experiencia. Buscamos ir más allá de las apariencias para descubrir y entender la dinámica de las relaciones que transforman la realidad y ver mejor los rumbos por dónde dirigir nuestro accionar.

La forma de cómo abordamos la interpretación crítica también se basa sobre nuestras concepciones de mundo y afirmaciones filosóficas, si consideramos que la realidad es una sola, el análisis de sus partes debe entenderse en su conjunto, y partimos de la interrelación de la información que hemos recolectada para tejer explicaciones que van descubriendo los “hilos ocultos” de la experiencia. Cuando hablamos de experiencia, entendemos lo vivido, lo sentido, lo ocurrido, lo pensado, implica las acciones, las teorías, los sentimientos, el contexto

político, histórico, cultural, no como partes separadas las unas de las otras, sino interrelacionadas unas con otras con cierta lógica que es la que le otorga sentido.

Por otro lado este análisis se hará con la lógica del descubrimiento y no partirá de una hipótesis preconcebida. No se deducirán explicaciones desde teorías sino que se elaborarán teorías a partir de lo vivido, es el cuestionamiento y la desconstrucción de visiones e interpretaciones que teníamos al vivir la experiencia. Se trata de cuestionar nuestra práctica frente a nuestras apuestas políticas, es el momento de confrontar el proyecto de sociedad que queremos construir con lo que realmente estamos haciendo. Pero es también el momento de ver las fortalezas y potencialidades que producen nuestras experiencias. La interpretación no es un ejercicio individual, es colectivo, dónde es importante involucrar a los participantes de la experiencia, aunque sea en diferentes espacios y momentos. Las miradas diversas nos son necesarias para descubrir el crisol donde convergen los diferentes elementos que producen sinergias transformadoras.

### **... Para librarme de mis pecados y hacerme cargo de mi historia**

No es el momento de justificarnos, de decir por qué hicimos lo que hicimos para quedar bien. Siempre existe la tentación de afirmar lo que ya sabíamos y cerrarnos a ver las cosas de otra manera y descubrir algo nuevo. La resistencia a aceptar que no somos perfectos nos dificulta interpretar por nuestra formación de premio y castigo. Entonces nos perdernos hablando del deber ser de las cosas, nos referimos a lo que hacen los demás para no ver lo que ocurrió realmente a lo largo de la experiencia.

Pero la sistematización no busca culpables ni emite juicios descalificadores, descubre la multiplicidad de elementos que influyen en nuestras prácticas “senti pensadas”, nos hace ver que nuestros actos son producto de múltiples relaciones, de pasiones, deseos y situaciones concretas, al entender que no hay una sola causa en lo que vamos produciendo, ni tampoco una sola forma de entenderlo, nos

desculpabiliza y permite asumir la responsabilidad por lo que hacemos.

Este método de sistematización también puede ser una herramienta sicosocial, porque nos enseña a gestionar mejor conflictos al distanciarnos de estos, viéndolos de manera más integral, desde la misma lógica de los procesos que vivimos. Esto mismo nos permite también cerrar y abrir nuevos procesos, elemento fundamental para poder seguir transformando conscientemente.

Así con los aportes, las visiones y reflexiones de todos y todas se puede llegar a ver la realidad con mayor objetividad, esto es lo que garantiza la rigurosidad de nuestra sistematización, nos ayuda a superar los subjetivismos, pero nunca pretenderá ser totalmente objetiva, también evitará el objetivismo, y la fragmentación de los diferentes componentes de la realidad, porque solo la interrelación de las dimensiones subjetivas y objetivas nos permitirá develar los sentidos. Además una explicación “objetiva” y fragmentada de la realidad desmotiva e inmoviliza a las personas, es una interpretación sin sabor y sin sentido.

Si la sistematización es un proceso de construcción de conocimientos para transformar implica la construcción de sentimientos que motiven a las personas para hacer estos cambios, visto de esta manera los conocimientos también tienen una dimensión subjetiva. Este proceso de reflexión se convierte así en una construcción de un conocimiento “senti-pensado” personal y colectivo, y aporta a una construcción social en la que todos los involucrados se motivan y actúan conscientemente frente a los elementos que influyen en la dinámica social.

### **Mil y una formas para disfrutar la interpretación de nuestras experiencias**

#### **1. Un/a facilitador/a que anima el debate**

Se recomienda asignar la responsabilidad de facilitar este espacio a una persona, puede ser alguien del mismo grupo, pero tiene que mantener distancia en el debate. Este facilitador ayuda a dar a luz al nuevo

conocimiento, mediante preguntas generadoras (no cerradas), problematizadoras y provocadoras, y ayuda a sintetizar el avance de las reflexiones colectivas. El tiene que lograr que todas las personas puedan expresar libremente sus puntos de vista sobre la experiencia, tiene que motivar para profundizar e ir más allá de las apariencias. El facilitador descubre junto con los participantes y expresa sus ideas al final sin imponerlas ni emitir juicios descalificadores.

## 2. *La lógica del Proceso de Reflexión*

Para la interpretación se puede partir de una guía de preguntas o temas para abordar la discusión. Pero nos parece que es más útil definir temas o sub ejes generadores que salen del eje y permiten articular las diferentes categorías que se utilizaron para el ordenamiento, o puede ser la formulación de una o varias contradicciones.

Con cada tema de interpretación se abre el abanico para hacer preguntas cada vez más profundas hasta agotar la discusión o el tiempo disponible, pero antes de pasar a un nuevo tema o sub eje de interpretación cerramos haciendo una síntesis de las principales ideas debatidas y apuntamos algunas afirmaciones que responden a la pregunta ¿Que descubrimos que antes no sabíamos o no veíamos? Esta pregunta nos va arrojar conclusiones para cada tema o sub eje de profundización. Así vamos abriendo y cerrando la discusión, y una vez agotado los temas y sub ejes, tenemos varias síntesis y conclusiones, entonces comparamos estas entre ellas, las interrelacionamos hacemos nuevas síntesis y sacamos conclusiones más generales e integradas.

## 3. *La interpretación se hace con los participantes de la experiencia*

Para ello se puede planificar y realizar varios espacios de interpretación con diferentes actores según su nivel de participación en la experiencia.

Por ejemplo trabajar una sub sistematización a nivel de promotores, líderes y comunidad, esta a la vez alimentara una sistematización más institucional,

pero no se limita a complementar la información con aportes de la gente, con la misma gente realizará la interpretación de su información, y se sacaran conclusiones y aprendizajes con ellos y para ellos, esto evita ir solamente a recolectar información y la gente nunca se entere para que sirvió.

## 4. *Superar la descripción y profundizar en ¿Porqué pasó lo que pasó?*

Para el análisis y la interpretación, se tiene que pensar en técnicas y preguntas que nos ayuden a ir más allá de las simples apariencias. Interpretar desde la experiencia, buscar las respuestas en la misma experiencia NO EN EL DEBER SER. Una clave sencilla para hacerlo es hacer preguntas y siempre agregar: Por qué? ... Por qué?

## 5. *Siempre EL EJE*

Es fundamental suscribirnos al ámbito que nos indica el eje para hacer las preguntas y no perdernos entre los árboles del bosque.

## 6. *Reconocer, analizar tensiones y contradicciones*

No es necesario tener muchos elementos para comenzar con una interpretación crítica, ya tenemos mucha información recolectada, ahora es el momento de interrelacionar esa información y buscar como una cosa tiene que ver con otra.

Podemos definir dos o tres contradicciones que han surgido dentro de la experiencia y empezar a reflexionar por qué surgieron estas contradicciones, cómo las enfrentamos, cómo influyeron en nuestras decisiones, en nuestra forma de actuar.

Revisar la coherencia entre lo que hacemos y lo que pretendemos, lo que decimos y lo que hacemos. Para ello podemos formular frases provocadoras que evidencian contradicciones para provocar el debate, para que la gente tenga que ir más allá y justificar su posición, pero ojo esa justificación tiene que emanar de la misma experiencia, no puede ser un elemento que se invente.

### **7. *Jugar con el abogado del Diablo***

El tradicional método de análisis dialéctico (El Gran Método de Bertold Brecht) nos puede dar alguna pauta. Este método se basa sobre la elaboración de tesis, antítesis y síntesis. Y concretamente significa que uno afirma una tesis, es decir afirma de porque cree que las cosas sucedieron de una u otra manera, justifica con todos los elementos que conoce, en el caso nuestro con todos los aspectos de la experiencia que influyeron en que podamos afirmar esta tesis, luego se procede a negar esta misma tesis, tratando de encontrar todos los elementos de la experiencia que contradicen lo que dijimos antes, finalmente se hace una valoración de todos los elementos, tanto de los que aparecieron al defender la tesis como al defender la antítesis y se hace una síntesis de los elementos que nos parecen ser mas determinantes en nuestra experiencia y se sacan las principales conclusiones. Para hacer esto se pueden utilizar varias técnicas.

Por ejemplo hacer una afirmación que emana de la experiencia que vivimos y pedir que los participantes defiendan esta afirmación como abogados del diablo y otros que la cuestionen argumentando ambos con elementos de la misma experiencia. Muchas veces conviene que el mismo facilitador o facilitadora asuman este papel de abogado del diablo, o se puede asignar a uno o una de los u las participantes que cumpla con dicho papel.

### **8. *Reflexionar a partir de teorías elaboradas***

También puede ser útil retomar algunos documentos teóricos que hablan sobre temas referidos al eje de nuestra sistematización.

### **9. *Preguntarnos:¿qué sentido tuvo la experiencia?***

### **10. *Relacionar las distintas categorías sobre las que recogimos información.***

Ejemplo: Qué tuvo que ver la metodología con la participación de los/las participantes?

### **11. *Ver cómo influyó el contexto***

Por qué fue así y no de otra manera? Cómo influyó la cultura, la estructura, la ideal?

### **12. *Analizar la experiencia desde las Relaciones de poder***

Preguntarnos cómo influyeron las relaciones de poder entre coordinadores y empleados/as?; entre técnicos/as y los sujetos y sujetas de la población?; entre hombres y mujeres? Entre jóvenes y adultos/ El tema de la relaciones de poder, permite una visión detrás del trono... le da una dimensión política. ¿Cómo influyó la cultura del logro y la competencia? Por qué? Los roles tradicionales asignados a mujeres y hombres? Los prejuicios ante la juventud, ante los ancianos y ancianas?

### **13. *Escribir, dar cuenta de la interpretación sin generalizar (grabar, apuntar ...) pero sintetizando las ideas.***

Es necesario hacer un esfuerzo de redacción que comunique la riquezas de nuestras reflexiones, estas reflexiones no son lineales ni se limitan a explicar causas y efectos, sino que conectan diferentes aspectos de la experiencia y permiten finalmente descubrir los sentidos de esta.

Generalmente nos ayuda contar con grabaciones de las sesiones de interpretación por así podemos retomar palabras y formas de dar cuenta de nuestras reflexiones más “sabrosas”, para ello las siguientes recomendaciones:

- a) Generar un proceso de construcción colectiva y validación de los documentos, en distintos momentos y espacios
- b) Tomar en cuenta la calidad y no la cantidad de información
- c) Rescatar los elementos a partir de la importancia e interés de todos
- d) No necesariamente todos tienen que estar de acuerdo con todo, pero hay que presentar visiones de todos y todas.

## UNALÓGICA

- Para todo el proceso de sistematización el eje es fundamental, es nuestra guía.
- A partir de este eje vamos determinando los aspectos principales que nos van a orientar que información vamos a tener que tomar en cuenta y cual podemos descartar.
- La información ordenada basándose en los principales aspectos del eje es la que nos sirve de base para hacer la interpretación, esta a la vez es orienta por el eje.
- Las conclusiones se desprenden automáticamente de los principales aspectos interpretados, e igualmente se refieren al eje también. No puedo sacar conclusiones sobre aspectos sobre los cuales no recogido información y mucho menos que no se abordaran en la interpretación crítica

De esta manera ninguno de los pasos de sistematización esta desligado del otro, uno prepara el siguiente momento.

- En el documento final no se da cuenta de todo los contenidos del proceso de sistematización.
- El ordenamiento de la información es un momento dentro de la sistematización. Se debe contar con una síntesis del ordenamiento que permita visualizar los aspectos mencionados de manera clara



## Las conclusiones para dar cuenta de los principales descubrimientos

Para la elaboración de las conclusiones es importante preguntarnos cuales fueron los aprendizajes que hemos ido descubriendo en el momento de la interpretación.

Las conclusiones son las síntesis de los principales conocimientos construidos a lo largo del proceso de sistematización y fundamentalmente emanan de la interpretación crítica. Son afirmaciones sobre nuestras prácticas y concepciones, pueden referirse a aspectos teóricos y metodológicos, o incluso a aspectos del contexto. Las conclusiones también pueden dar cuenta de los vacíos, dudas o preguntas que quedaron abiertas.

Finalmente a partir de estas conclusiones es importante elaborar recomendaciones que respondan a los objetivos que nos planteamos para hacer la sistematización.

Para nosotros no es tan importante tener un documento o publicar un libro, es mucho más importante el proceso de sistematización que los productos finales. No quiere decir que las conclusiones no tengan importancia, pero en ese proceso de reflexión, cada una de las personas que participa, aprende de la experiencia, así también la misma organización adquiere conocimientos colectivos.

A veces un grupo no puede plasmar estos elementos en un papel para dar cuenta de ello, es favorable hacerlo, sin embargo no por ello ha dejado de tener sentido para este grupo hacer esta reflexión.

En la medida de lo posible hay que hacer un esfuerzo para comunicar los principales contenidos y conclusiones de la sistematización a todos y todas los y las que participaron en la experiencia. para esto se puede buscar formas creativas para dar cuenta de ello, gráficos, videos, teatrillos, etc... y estas presentaciones muchas veces permiten profundizar aun mas en ciertas reflexiones.

### III. *Sistematización y Enfoque de Género*

Nuestra forma de ver /entender el mundo tiene sus implicaciones para la sistematización y también para lo que vamos a entender por enfoque de género y por ende en como vamos a intencionar una sistematización con enfoque de género.

Por ello decimos que las diferencias de género son construidas a partir de las relaciones que establecemos entre mujeres y hombres, pero también entre hombres y entre mujeres, desde nuestro nacimiento y anteriormente a ello a partir de valores, conceptos, formas de hacer y actuar, es decir a través de la cultura que se nos va transmitiendo desde la historia de nuestros ancestros, en nuestras familias, en la escuela, en la iglesia, mediante los medios de información, etc...

Las diferencias de género parten de las diferencias sexuales de hombres y mujeres, en base a estas van adjudicando roles, valores diferenciados y jerarquizados que le adjudican al hombre una posición superior, por otro lado las características de su identidad son valoradas como superiores a las de la mujer.

La superioridad del hombre esta vinculada a valores que se atribuye a características de su identidad masculina: ser objetivo, racional, intelectual, con capacidad política, todos ellos elementos necesarios para ejercer el mando sobre los y las demás, por otro lado se asigna mayor importancia a los roles que contribuyen a la producción de riquezas para la sociedad y que generalmente son asumidos por hombres.

La identidad femenina encarna valores y se le asignan roles que están ligados a su función de reproductora de la sociedad, el espacio privado, generalmente invisibilizado y por ende considerado como menos importante a nivel de la sociedad.

Las relaciones de género no están desvinculadas de las demás relaciones que establecemos y reproducimos entre humanas y humanos por lo tanto siempre tienen una implicación en los procesos/ experiencias que vivimos. Pero si las formas de cómo nos relacionamos han sido construidas, también pueden ser de y reconstruidas, por lo tanto vamos a ver las inequidades de género como algo transformable, y al sistematizar con enfoque de género vamos a mirar en nuestras practicas como se dan estas relaciones y buscar pistas para transformar estas cuando están reforzando la inequidad entre hombres y mujeres.

De la misma manera podríamos analizar también las relaciones entre jóvenes y adultos, entre niños y adultos, entre ONGs y comunidades, entre coordinadores y demás miembros del equipo, etc ... también estas relaciones pueden ser verticales y producir desigualdades e injusticia.

Para hacer una sistematización con enfoque de género debe de haber una voluntad institucional explicita para hacerlo con este enfoque. Se puede sistematizar con el enfoque de género una experiencia que se ha desarrollada con la intencionalidad de promover la equidad entre hombres y mujeres, pero también se puede aplicar a una experiencia que no fue intencionada con este enfoque, puesto que en todas las experiencias se desarrollan relaciones entre hombres y mujeres.

Al iniciar con la sistematización es bueno hacer una pequeña discusión para definir lo que vamos a entender por enfoque de género, enfoque que puede cambiar después o a lo largo de la misma sistematización.

#### **Hay varios enfoques de cómo abordar la equidad de género<sup>3</sup>**

El *enfoque funcionalista* que considera las inequidades de género como una disfuncionalidad de la democracia, que se puede remediar abriendo

3. Elaborado sobre las ideas del documento: "Hacia Una Propuesta Holística Política de abordar la relación Género y Democracia" de Lili Quesada Saravia, CEP. Alforja de Costa Rica

mas espacios a las mujeres, cambiando leyes, escuchar la opinión de las mujeres, etc ... pero no cuestiona las estructuras sobre las cuales se sustenta el patriarcado.

Está el *enfoque academicista*, que consiste en elaborar teorías sobre las causas de las inequidades de genero en base a investigaciones, ciertamente muy interesantes pero no relacionan estas teorías con las posibilidades de cambiarlas en la practica, solo explica el porque de la inequidad

Nosotros/as, buscando ser coherentes con nuestra visión de la realidad nos suscribimos a un enfoque mas *dialéctico* y en consecuencia mas *político* también, y esto nos lleva a trastocar el modelo de poder de esta sociedad, por lo cual buscamos construir sujetos que trasgreden y rompan con los limites de lo establecido para hacer cambios y legitimar lo justo que no necesariamente es legal.

Esto nos lleva a:

- ***cuestionar el poder vertical y proponer un poder más concertado y compartido***, desde adentro, “el mandar obedeciendo”, es decir una forma más dialéctica de ejercer el poder que conlleva la necesidad de obedecer a mandatos concretos de las personas que nos otorgan cierto poder. No ver el poder como algo aislado que se tiene de una vez y para siempre, sino como una correlación de fuerza que se va construyendo para transformar y lograr el desarrollo pleno de las personas, tanto hombre como mujeres.
- ***Cuestionar los roles impuestos a mujeres y hombres*** y a proponer roles negociados y compartidos entre ambos sexos, viendo que estos roles contribuyan al desarrollo de las mujeres y no lo impidan o dupliquen las horas de trabajo (doble, triple jornadas). Liberar a las mujeres de los mandatos que se les impone.
- ***Cuestionar al patriarcado*** en sus estructuras jerárquicas, y los valores que lo sustentan como la superioridad de las características atribuidas al hombre como la racionalidad, la objetividad, el positivismo, el creer en la realidad absoluta, y

visualizar la importancia de otras características consideradas como de menor valor y generalmente atribuidas a la mujer, como la afectividad, la sensibilidad, la subjetividad.

- ***Cuestionar el derecho del hombre y del sistema sobre el cuerpo de las mujeres***
- ***Reconocer la fuerza vital de las mujeres organizadas*** como una fuerza de cambio, de igual manera la organización desde otras identidades como los jóvenes, los indígenas, etc.
- ***Entender que lo privado tiene que ver con lo público***, lo que nos lleva a conectar con la vida integral, con las necesidades de transformar esta vida, y la acción para transformar esta vida.
- ***conectar lo individual con lo colectivo***, no hay cambio que no pase por un cambio individual de cada mujer y de cada hombre, pero al mismo tiempo estos cambios están vinculados a cambios colectivos, no de manera lineal sino interactuando de manera constante.
- ***Finalmente integra la objetividad con la subjetividad***, como dos elementos de la realidad que se van complementando.

#### **Implicaciones para la sistematización**

Al planificar nuestra sistematización con enfoque de genero, vamos a tener que integrarle elementos que se relacionen con algunas de las implicaciones antes mencionadas, no es necesario abarcar todo, de la misma manera que no vamos a ver todos los demás elementos que ocurrieron a lo largo de la experiencia, fundamentalmente tendrá que relacionarse con el eje de la sistematización, pero no se limitara a ver simplemente lo que hacen y piensan las mujeres y los hombres, ni a cuantas mujeres han participado en diferentes espacios, aunque estos puedan ser datos importantes.

Así para cada paso de la sistematización y tomando en cuenta el eje vamos a elaborar algunas categorías que nos permiten integrar el enfoque de género a lo largo de la sistematización:

*Por ejemplo para la recuperación histórica:* Recoger algunos cambios claves observados en las mujeres que nos permiten ver su proceso hacia una mayor o menor autonomía a lo largo de la experiencia. También se pueden reflejar los cambios en los hombres que contribuyeron a una relación más equitativa entre ambos sexos.

*Para el ordenamiento:* Roles asumidos por hombres y mujeres, contribución de estos roles al desarrollo de mujeres y hombres o a impedir este desarrollo (más libertad de decisión, más decisión sobre recursos importantes materiales y simbólicos, más capacidades y habilidades)

*Formas de cómo participaron* las mujeres y los hombres en la toma de las decisiones estratégicas a lo largo de la experiencia

*Niveles de participación* de los hombres y de las mujeres:

- a) Asistencia (numero de mujeres/hombres que asisten, que se integran al proyecto)
- b) Consulta (mujeres/hombres que proponen y son consultadas para la toma de decisiones)
- c) Cogestión (mujeres/hombres que inciden en las decisiones que se toman)
- d) Autogestión/Autonomía (Hombres/ mujeres que toman sus propias decisiones sin consultar a nadie)

*Recursos y medios* sobre los cuales decidieron mujeres y por otro lado los recursos y medios sobre los cuales decidieron los hombres

*Capacidad de integrar la diversidad* (identidades de género, jóvenes, campesina/o, niños, niñas, indígenas, garífonas, urbanas, etc...)

*Acciones para abrir espacios* a mujeres, jóvenes, niños/as, ancianos/as

*Nuevas actitudes, nuevos valores, nuevos roles* que van surgiendo a lo largo de la experiencia y como se expresan

### **Para la interpretación crítica**

Analizar e interrelacionar los diferentes elementos recogidos mediante las categorías de ordenamiento: por ejemplo si vemos en la información que registramos que las mujeres no tienen ninguna participación sobre el uso de recursos, y los hombres toman casi todas las decisiones, se trata entonces de preguntarnos ¿porqué sucedió así en el proceso que estamos analizando? ¿Que cosas influyeron en que esto se diera de esta manera? ¿Qué elementos del contexto (la cultura machista, la asignación de roles desde la sociedad, el modelo de poder), de las acciones que hemos intencionado? ¿ Porque se dio de esta manera y no de otras?.

Se puede mirar la experiencia haciendo preguntas alrededor de los siguientes aspectos: Partiendo de la información que se fué recogiendo sobre la participación de mujeres y hombres en la toma de decisiones estratégicas, analizar la integración de la democracia en la vida cotidiana; las relaciones de poder que establecemos entre hombres y mujeres, entre mujeres, entre hombres, en la familia, en la institución; si estas fueron transformadoras, más horizontales o si reprodujeron el esquema de poder tradicional. ¿Porqué sucedió así?.

La relación que existe entre la vida familiar, organizacional y/o institucional: de qué manera se abrieron espacios a la integración de lo privado y lo público; hasta que punto se logró romper con la idea que lo público no tiene nada que ver con lo privado y porqué.

Los diferentes roles asumidos y de qué manera lograron romper con los roles tradicionales; si fueron asumiendo roles que facilitaron el desarrollo de las mujeres en toda su integralidad o simplemente contribuyeron a sobrecargarlas de trabajo reforzando su espíritu de servicio. ¿Porqué se dió de esta manera? ¿Cuáles fueron los elementos que influyeron en ello?.

# LA SISTEMATIZACIÓN COMO EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y FORMATIVA

Lola Cendales<sup>1</sup> y Alfonso Torres<sup>2</sup>

Desde hace unas dos décadas venimos realizando, acompañando y asesorando prácticas orientadas a reconstruir memoria y sistematizar experiencias de acción y educación popular en Colombia y en otros países hispanoamericanos. Como resultado de la reflexión permanente sobre dicha labor, hemos hecho algunas publicaciones<sup>3</sup>. Frente a la invitación del CEAAL para escribir un aporte al respecto, hemos decidido referirnos a una experiencia reciente, llevada a cabo simultáneamente en tres países por iniciativa de tres Organizaciones No Gubernamentales de Cooperación del País Vasco<sup>4</sup>, la cual nos servirá de pretexto para compartir algunos planteamientos sobre la sistematización que hemos venido construyendo a lo largo de los años recientes.

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación. Por ello que hemos visto pertinente compartir las reflexiones en torno a la sistematización, refiriéndonos a algunas decisiones y desafíos propios como son su iniciativa y

motivaciones, sus momentos, la participación y el trabajo colectivo, el diálogo de saberes, la memoria y la escritura, la producción de conocimientos y su carácter formativo.

En coherencia con nuestra concepción de la sistematización, el texto asume un lenguaje coloquial y directo, incorporando reflexiones conceptuales sólo cuando lo consideramos necesario. Más que un conjunto de prescripciones o verdades terminadas se trata de una reflexión sobre una búsqueda que aún no termina.

## *La iniciativa*

La decisión por sistematizar una experiencia de trabajo popular o de innovación educativa no surge espontáneamente. Es el resultado de una decisión voluntaria de unos sujetos que llegan a reconocerla como una necesidad por diversas razones: promotores de una experiencia, al cabo de un tiempo de transcurrida y que quieren hacer un balance de lo construido; protagonistas de la experiencia que quieren recuperar y reflexionar sobre la experiencia en su conjunto o sobre una dimensión de la misma; agente externo que conoce y valora una práctica o varias prácticas de un campo y considera importante sistematizarla; últimamente, organizaciones de apoyo

1. Educadora Popular, integrante de la Asociación Dimensión Educativa y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional
2. Educador Popular. Profesor Universidad Pedagógica Nacional y colaborador de Dimensión Educativa
3. Los otros también cuentan (1992), Revista Aportes # 32 (1990), # 44 (1996), # 57 (2004); La sistematización como investigación interpretativa crítica. Entre la teoría y la práctica (CIDE, 1997); "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente" en Pedagogía y saberes # 13 (UPN 1999).
4. Se trata del proyecto "Sistematización de experiencias de participación ciudadana". Aloban, Hegoa, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, CEP Alforja y Dimensión Educativa. Bilbao 2003 [www.alboan.org](http://www.alboan.org)

o instituciones financiadoras que transcurrido un tiempo de acompañamiento a una o varias experiencias y deciden darse una visión crítica de su trayectoria e incidencias; también se ha dado el caso de instituciones estatales (una secretaria de educación, por ejemplo) que quieren recoger la experiencia de uno de sus programas o apoyar la reconstrucción de experiencias significativas en un campo de su interés por ejemplo, la gestión escolar o la innovación curricular).

Aunque la iniciativa puede provenir de cualquier actor, siempre es imprescindible contar con la voluntad de los propios sujetos de la práctica a sistematizar. Es decir, nadie puede sistematizarle a otro “su experiencia”. Por ello, consideramos importante, comentar cómo se dio la iniciativa y vinculación de las organizaciones al proyecto en el que centraremos la atención en este artículo, para luego, compartir algunas consideraciones al respecto.

La realización del proyecto “Sistematización de experiencias de participación en...” fue posible, gracias a la confluencia de diferentes intereses. En primer lugar, la propuesta provino de la alianza de tres organizaciones no gubernamentales del País Vasco, Hegoa, Alboan y el Instituto Pedro Arrupe, en el contexto de una búsqueda compartida desde hace varios años en torno a la producción y apropiación de metodologías investigativas y pedagógicas alternativas.

Desde dicha iniciativa fueron convocadas las ONGs Dimensión Educativa, de Colombia, y CEP Alforja, de Costa Rica, dada su trayectoria en el campo de la sistematización de experiencias, con las cuales se elaboró el proyecto y asumieron el papel de asesoras de las organizaciones de base participantes.

En el caso de Dimensión Educativa, la propuesta fue acogida como una posibilidad de aprender y compartir su experiencia acumulada, así como de profundizar en aspectos teóricos y metodológicos en torno a este tipo de investigación social alternativa.

Las tres organizaciones colombianas que se vincularon al proyecto poseían una amplia trayectoria y poseían un reconocimiento en el trabajo educativo y popular: la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), la Escuela Popular Claretiana Filodehambre de la Ciudad de Neiva y la Cooperativa COPEVISA del sector El Codito de Bogotá. Además, con independencia de esta propuesta de sistematización, estas organizaciones ya se habían planteado la necesidad de recuperar su experiencia histórica; en el caso de AMOR y la escuela Filodehambre, en el contexto de la celebración de sus 10 y 25 años de existencia, respectivamente. En el caso de COPEVISA, ante la necesidad de hacer un balance de su reciente participación en procesos de participación local.

Vemos como en este caso, la garantía de la participación autónoma en una sistematización está asociada a que logre motivar o reconocer el interés de las organizaciones o grupos de personas protagonistas de la experiencia. Una sistematización no se puede imponer o llevar a cabo “de oficio”, porque pierde su sentido primordial que es el recrear los sentidos de una experiencia a partir de su reconstrucción e interpretación rigurosa.

Ello requiere tiempo y energías que sólo son posibles cuando hay claridad acerca de los por qué y para qué. Como esta construcción de sentido, si bien es una condición necesaria, no se genera y mantiene automáticamente, es necesario asumirla como una responsabilidad colectiva y un desafío formativo.

En otras experiencias de sistematización que hemos acompañado las iniciativas han tenido diferente origen; sin embargo, sólo cuando la organización de base o los actores de la práctica a sistematizar (por ejemplo, maestros o animadores comunitarios) se apropian de la idea y de la concepción metodológica de la sistematización es que tienen la confianza y voluntad de “meterle el hombro” a la propuesta de reconstrucción y reflexión de su experiencia. En fin, lo que está en juego son su propia vivencia y sus proyectos de vida.

### ***La dinámica de trabajo del equipo nacional y de cada experiencia***

La sistematización como modalidad participativa de producción de conocimiento sobre prácticas sociales y educativas se ha venido en un campo de saber que más allá de la existencia de diferentes perspectivas y estilos, ha venido consensuando algunos criterios, momentos y decisiones investigativas. En buena medida, la labor de los asesores o acompañantes es compartir este acumulado metodológico con el fin de que las organizaciones se lo apropien y lo puedan incorporar creativamente a sus experiencias.

Dado que la propuesta inicial había sido elaborada por las ONGs convocantes y asesoras, el carácter mismo de la sistematización llevó a que en Colombia se presentara y concertara con las organizaciones de base el sentido de la misma, sus alcances y las responsabilidades que suponía. Luego de unas reuniones con cada organización, la propuesta fue acogida con entusiasmo, dado que de un modo u otro, cada una también habían asumido como un reto propio el recuperar reflexivamente su experiencia.

Aunque en el diseño inicial de la propuesta se habían previsto tres talleres nacionales de formación y apoyo a la realización de la sistematización, en nuestro caso se realizaron cuatro:

1. Discusión de la propuesta, apropiación del enfoque y el diseño global de la sistematización y definición de la problemática específica a ser sistematizada en cada caso.
2. Reconstrucción colectiva de la historia de las experiencias y técnicas de activación de memoria.
3. Definición y profundización de los núcleos temáticos emergentes. Análisis e interpretación de información. (Este taller se realizó en cada una de las experiencias).
4. Socialización de avances parciales, análisis del contexto y prospectiva de las experiencias. Reconstrucción analítica del proceso y

preparación de la participación en el Encuentro Internacional.

Los talleres buscaban la construcción colectiva de los procesos investigativos a partir de la apropiación de los referentes conceptuales, metodológicos e ideológicos de la sistematización.

De una manera u otra, todos los participantes tenían previa experiencia investigativa y dos de las organizaciones ya habían sistematizado otros aspectos de su práctica; por ello, la labor de los asesores fue propiciar las condiciones para que los saberes previos emergieran, dialogaran entre sí y se complementaran con los suyos.

En cada taller se avanzaba en la definición de decisiones, acuerdos y tareas para poder cumplir con la apretada agenda prevista. Además de estos talleres que se llevaron a cabo en Bogotá durante dos días y en el cual participaban 3 personas por organización, los investigadores de Dimensión Educativa realizaron asesorías (presenciales, telefónicas y virtuales) según el plan de trabajo con cada una de las organizaciones y las necesidades que iban surgiendo en el camino.

Finalmente, se motivó a que los equipos responsables de la sistematización de cada experiencia se comunicaran entre sí sus avances, inquietudes y dificultades. Ello se dio a través de cartas acerca de los avances, logros y problemas en cada fase de la investigación, las cuales circulaban por Internet y se convirtieron en un dispositivo pedagógico de aprendizaje mutuo que merece incorporarse a otras iniciativas.

Tal vez la mayor riqueza experiencial radicó en la manera como cada grupo responsable asumió las tareas y actividades que se derivaban de cada Encuentro nacional y que tenían que ver con la labor misma de motivar la participación de los colectivos, reconstruir la memoria de la experiencia y analizar e interpretar las temáticas significativas.

En los tres casos se buscó compartir y enriquecer los propósitos y el sentido de la sistematización, así como motivar al conjunto de integrantes de la

experiencia para que participaran en la investigación. Para ello realizaron reuniones de trabajo, talleres y eventos pedagógicos de amplia participación donde las dos organizaciones sociales y la escuela en su conjunto asumieron la sistematización como compromiso común y se conformaron los grupos responsables de animar el proceso.

- - -

En la fase de **reconstrucción colectiva de la historia** de las experiencias se puso en juego la creatividad y entusiasmo de los grupos, pues los aportes del Encuentro nacional fueron retomados y enriquecidos en las jornadas y talleres locales. Así por ejemplo, las compañeras de AMOR realizaron talleres con el conjunto de lideresas y mujeres participantes de la organización en los cuales a través de técnicas expresivas como la “colcha de retazos”, la construcción de gráficas donde se mostraban las huellas de su caminar año a año y la realización de tertulias.

Por otra parte, los compañeros de Neiva realizaron talleres con profesores, padres y familia y exalumnos que habían participado en algún momento de la experiencia en lo cuales emplearon diferentes dispositivos para activar la memoria. Con los profesores, utilizaron “la chiva del recuerdo” y vieron audiovisuales de la etapa fundacional de la experiencia. Con los padres y los ex alumnos hicieron una galería de fotos por épocas que a manera de PASEO DEL RECUERDO. En los tres casos, estimularon la expresión visual y la realización de murales que sintetizaran los grandes momentos de la experiencia.

En COPEVISA se partió de rescatar algunos testimonios obtenidos previamente y se estructuró la reconstrucción histórica de la experiencia desde los actuales ejes de trabajo de la organización. En un encuentro se elaboró un gran mural que cruzaba los ejes con la línea de tiempo, lo que permitió una mirada de conjunto de la experiencia; dicho mural quedó en una pared de la sede para que quien quisiera lo complementara con textos o fotografías.

En los tres casos se realizó algún tipo de evento conjunto (taller, encuentro, asamblea) en el cual se socializaron los resultados de la reconstrucción histórica obtenida en las actividades previas. Dichos eventos, al igual que los otros, además de activar la memoria, activaron los vínculos y la identidad colectiva.

Como resultado de la fase de reconstrucción de la memoria, cada organización produjo un relato global de la historia de la experiencia, que también fue socializado con otros integrantes de la organización y con los otros grupos del equipo colombiano.

- - -

Una vez identificados los núcleos problemáticos a profundizar en cada experiencia, los grupos llevaron a cabo el **análisis de la información**, utilizando los diferentes procedimientos trabajados en el taller nacional.

En esta fase se seleccionaron y se leyeron dos tipos de documentos; unos sobre el tema de la participación en general, los cuales permitieron definir categorías como tipos y niveles de participación, motivaciones, dificultades. Otros más específicos, en relación con el núcleo temático seleccionado por cada experiencia. En el caso de la escuela: formación en y para la participación; en el caso de la organización de mujeres: participación política desde la perspectiva de género; en el caso de la cooperativa: participación y poder local.

Las lecturas permitieron tener otros elementos para releer la experiencia y escribir un texto que fue objeto de debates, precisiones y ajustes. Así mismo, realizaron reuniones y talleres para profundizar en los temas y abordar los conceptos y reflexiones pertinentes para realizar las síntesis interpretativas. De este modo, la preocupación por las formas e instancias de participación, el peso de la subjetividad, el género, la política y de los contextos locales y nacionales fueron incorporados como claves para comprender mejor las experiencias.

- - -

En la última fase, a partir de la pregunta: ¿cómo han incidido los cambios del **contexto** en la experiencia y cómo ha incidido la experiencia en el contexto?, se hizo un análisis que dio las bases para pensar en la prospectiva de la experiencia; es decir, los escenarios futuros de acción de las organizaciones en sus respectivos contextos.

- - -

Una vez concluido el proceso se hizo colectivamente una reconstrucción analítica que permitió, por una parte, tener una visión de conjunto y, por otra, ver y articular el sentido de cada evento, de cada procedimiento, los cambios y la razón de los mismos, las inconsistencias y los vacíos. Este ejercicio de metacognición fue la posibilidad de aprender y aprehender del proceso, de recrear y trascender la propia experiencia de sistematización.

Vemos como, si bien se compartió un modelo metodológico y se establecieron acuerdos sobre los grandes momentos de la sistematización, la experiencia investigativa de cada organización asumió modalidades particulares, según su propia identidad, trayectoria y necesidades, cada investigación fue tomando su rumbo, llegando cada uno a unos resultados particulares. Confirmamos en este caso que la sistematización es una modalidad abierta y flexible de investigación.

### ***La participación dentro de la sistematización***

En lo referente a la participación en algunas modalidades como la IAP, la Recuperación Colectiva de Memoria o la sistematización es necesario aclarar que no significa que toda la gente participa en todos los procesos ni que existe o se pretende un involucramiento pleno de la comunidad o población de base. No es posible y no es lo deseado.

La participación en este tipo de propuestas investigativas críticas hace referencia, en primer lugar a que los investigadores no son los “expertos” sino las personas comunes y corrientes: el maestro,

la educadora comunitaria, el activista, el animador comunitario o el integrante de una organización popular. Por el otro, a que la participación la asociamos con la toma de decisiones estratégicas a lo largo del proceso de investigación. Así por ejemplo, en una sistematización de experiencias son los propios actores quienes deben decidir por qué y para qué hacerlo, así como cuáles preguntas y aspectos de la experiencia deben orientar la reconstrucción y desde cual horizonte conceptual y político debe interpretarse la experiencia reconstruida.

En un plano más práctico, en toda sistematización se debe definir unos responsables de la propia organización o programa. En primer lugar, porque no es procedente que todos asuman el trabajo, pues éste demanda una dedicación de tiempo y una disponibilidad para hacerlo. Por otra parte, porque facilita la interlocución con los asesores, pues de ésta generalmente surgen decisiones y tareas que hay que asumir en tiempos específicos.

Lo que sucedió en este proyecto, al igual que otros, es que en cada caso se conformó un grupo responsable de todo el proceso, pero que en diversos momentos se amplió a otros integrantes de la organización cuando fue necesario o se generó una motivación especial. En el caso de Filodehambre, el entusiasmo y apropiación del sentido de esta singular forma de celebrar el aniversario llevo a que hubiese comisiones de los maestros, los padres de familia y los estudiantes egresados.

Al igual que la sistematización, la participación no es una imposición sino una construcción permanente a la que hay que estar atentos. Pero su fuerza no radica en la investigación misma, sino en las dinámicas que posee la propia experiencia. En la sistematización se expresan estilos de trabajo y dinámicas de poder propias de las organizaciones: en una institución autoritaria o en una población con poca participación, es difícil generarla desde la sistematización. Caso contrario el del proyecto en cuestión, dado que las organizaciones involucradas ya habían asumido como criterio, la construcción

colectiva de los procesos y conocimientos y es común la conformación de grupos para asumir colegiadamente responsabilidades.

### ***La sistematización como espacio de encuentro intersubjetivo***

Desde la perspectiva interpretativa con la que nos identificamos, la sistematización es una producción de sentido sobre los sentidos presentes en la experiencia y esta misma es una construcción intersubjetiva. Para Martinic, una práctica de acción social es una construcción conversacional y la sistematización un conversación para retomar y recrear las prácticas que constituyen la experiencia.

Por ello, la subjetividad es constitutiva no sólo de las experiencias sino de la misma sistematización. Sin embargo, dicha categoría encuentra resistencia entre investigadores sociales y educadores, dada la influencia del positivismo en las ciencias sociales y la educación. Desde este paradigma, lo subjetivo se asimilaba al subjetivismo, a lo irreal, a lo imaginario, lo fantástico y la personalidad individual; en consecuencia, dentro del quehacer investigativo se le consideraba como fuente de error, como “ruido” a ser neutralizado, como lo ambiguo, lo perturbador.

Hoy, sabemos que la objetividad, el universalismo, la racionalidad científica y sus procedimientos, así como las teorías sociales, son construcciones subjetivas; las prácticas investigativas están impregnadas de subjetividad, al igual que todo esfuerzo por pensarla.

El abordaje de la subjetividad, exige desmontar supuestos e imágenes que la asimilan al subjetivismo como posición epistemológica, o a lo individual (como interioridad o conciencia). A nuestro juicio, la subjetividad más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas, es un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad.

Diversos autores coinciden en asumir la subjetividad como una categoría de mayor potencial crítico que

otras como conciencia. Boaventura de Sousa (1994: 123) la define como “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural”. La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y establecen vínculos interpersonales y sociales.

- - -

En cuanto a las posibilidades de fortalecimiento intersubjetivo, las personas y las organizaciones que participaron del proceso, consideran que la sistematización permitió:

- 1) Un diálogo “con uno mismo”; entre las lecturas y los acumulados previos y las propias construcciones: una ocasión de reconocimiento personal y de afirmación de la identidad; también la sistematización permitió retomar y afirmar críticamente opciones, creencias y utopías.
- 2) El diálogo con los otros, con quienes se ha compartido la cotidianidad de la experiencia. En este espacio se revivieron momentos de satisfacción y de dificultad; se recordaron personas significativas y se convirtió la práctica en objeto de recordación y reflexión. También la sistematización permitió reconocer que frente a una misma práctica, existen diferentes perspectivas; así por ejemplo, en algunos casos se percibieron las diferencias generacionales y de género que inciden en la forma de comprender el presente, de valorar el proceso; en algunas personas que llevaban más tiempo en la experiencia se advertía una mitificación y nostalgia del pasado.

3) El encuentro con los que trabajaban en experiencias diferentes se dio fundamentalmente en los talleres nacionales: espacio donde fue posible la explicitación de la propia experiencia, la contrastación y la descentración donde fue posible complementar, tener conciencia de los aprendizajes ganados, y retroalimentar el propio proceso.

Tanto la sistematización (que se hizo en la propia experiencia) como los talleres (que se hicieron a nivel nacional) fueron la posibilidad de encontrarse y reencontrarse en los afectos, en los compromisos y en los sueños. Los momentos de encuentro y los dispositivos de comunicación también hicieron posible el diálogo informal, el humor, el apunte oportuno, las anécdotas.

- - -

Finalmente, durante el encuentro llevado a cabo en Bilbao, los participantes pudieron conocer y reconocerse en las prácticas y relatos de los compañeros de Costa Rica y España. Además de los aprendizajes conceptuales, metodológicos y políticos, el evento posibilitó un intercambio de saberes y sentires acerca de las problemáticas comunes, así como de las opciones y utopías compartidas.

Estas consideraciones son comunes a las que se han expresado en otras sistematizaciones que hemos acompañado. Un comentario reiterativo es que la experiencia misma de relatar y reflexionar sobre la experiencia enriquece los modos de autocomprensión, de relación y entendimiento entre los participantes de una práctica compartida. A la vez que activa recuerdos y vínculos, potencia miradas de la realidad y visiones de futuro.

### ***La sistematización como espacio formativo***

Si bien es cierto, toda investigación es una experiencia formativa porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos, en la sistematización la formación es una condición y

rasgo definitorio porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia. Por lo menos así lo hemos asumido desde Dimensión Educativa y buscamos potenciarlo a través de varias estrategias.

En primer lugar, en este proyecto como en otros que hemos acompañado, los talleres se convierten en el eje articulador del apoyo y seguimiento a los procesos metodológicos. Los talleres son eventos pedagógicos de construcción conjunta de acuerdos y conocimiento; son el espacio en el que se comparten y se apropian las herramientas conceptuales y metodológicas de la sistematización; en ellos se comparten los avances, dificultades y preguntas que surgen de la experiencia en curso; finalmente, como ya se señaló, también son ocasión de encuentro y enriquecimiento interpersonal.

Por otra parte, la experiencia misma de sistematizar es formativa porque incorpora o reactiva prácticas y habilidades investigativas como la lectura, la escritura, el análisis de información y la conceptualización, en muchos casos marginal a las experiencias populares. Finalmente, permite afianzar valores y actitudes propias del trabajo popular como la solidaridad y el compromiso.

Por eso, en la sistematización a la que hemos hecho referencia, la formación constituyó uno de los aspectos más valorados de la sistematización. A juicio de los participantes:

- La sistematización generó una actitud de confianza en las propias posibilidades y dio elementos para realizar una investigación en y para la acción.
- Dio elementos para analizar información, para construir colectivamente un planteamiento, para retomar la lectura de textos y la escritura (estos dos últimos aspectos presentaron para los equipos la mayor dificultad) de la propia experiencia, para mediar entre propuesta metodológica general y la realización concreta del trabajo al interior de la propia experiencia.

- La asesoría, aunque no fue permanente, dio aportes significativos para salir de la autocomplacencia. Posibilitó considerar otros puntos de vista y reconocer los vacíos en los propios trabajos.
- Las sistematizaciones en las cuales había participado previamente las organizaciones habían sido sobre una experiencia o sobre un solo tema. La diferencia y aprendizaje fue que en este caso estuvo en que eran tres experiencias diferentes que hacían la sistematización sobre un mismo tema.
- El hecho de que tanto organizaciones como asesores teníamos como referente común a la educación popular facilitó la apropiación y puesta en práctica del enfoque de la sistematización. El venir de esa tradición hizo que nos encontráramos en la afinidad ideológica y ético política frente al trabajo; que se tuviera una posición crítica y reflexiva frente a la realidad y la importancia dada a las metodologías activas y participativas.

### ***La sistematización como investigación***

Hemos dejado para el final el rasgo central de la sistematización y es su potencial para generar conocimiento sobre las prácticas de una organización o proyecto de acción. Pero no basta con mencionarlo; es importante valorar el carácter y el alcance del conocimiento generado por la sistematización. Por ello, nos referiremos, a continuación, a la especificidad de la sistematización como modalidad investigativa, a su carácter reflexivo y a sus relaciones con la memoria y la narración.

En primer lugar asumimos la sistematización como una práctica investigativa con identidad propia y no un momento o fase de toda investigación como es común escuchar: la organización y análisis de información. Tampoco es una evaluación, pues su intención no es valorar el cumplimiento de lo planeado ni su impacto, sino recuperar los saberes y significados de la experiencia para potenciarla.

También tomamos distancia con la idea generalizada en otros ámbitos que asocia sistematización con recopilación y ordenamiento de información; estas son solo unas actividades, entre otras, dentro de una sistematización. Tampoco creemos que el cometido principal sea, como plantean algunos colegas, teorizar o generar teoría sobre la práctica.

A nuestro juicio, la sistematización produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla. Hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismo; el nuevo orden de significado no es necesariamente conceptual, aunque es deseable que además de la reconstrucción narrativa se realice algún grado de conceptualización sobre algunos ejes problemáticos de la práctica.

La sistematización no genera teoría en el sentido clásico como lo entienden las ciencias sociales, lo cual no significa que el conocimiento que genere sea irrelevante; produce “teorías locales” sumamente pertinentes para las comunidades interpretativas en que se producen y claves para reorientar la acción. Como lo hemos señalado en ocasiones anteriores, la sistematización de sistematizaciones sobre un determinado campo temático puede producir teorías de un alcance mayor.

Desde otra perspectiva, podemos definir la sistematización como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla.

También la sistematización puede ser vista desde la perspectiva de los *sistemas observadores*, según la cual “un sistema es una realidad compuesta por un

sujeto y la realidad que ese sujeto pretende objetivar<sup>24</sup>. Así, como el observador nunca es ajeno al objeto que estudia, ni éste es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos: es una creación intersubjetiva: una producción de nuevos sentidos de realidad.

Frente a la ciencia social clásica en la cual se asume que la posición del investigador es la de observador externo a su objeto (sistema observado)<sup>5</sup> como garantía de objetividad, la metodologías como la sistematización, se constituyen en *sistemas autoobservadores*: los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, los investigadores/ actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de *reflexividad* según el cual, se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento.

En el ejercicio investigativo analizado las personas que asumieron la sistematización forman parte de la experiencia (algunas desde el inicio). Es decir, son personas que sistematizan los procesos de participación en los cuales han participado. Son personas implicadas que además hacen la sistematización para cualificar la implicación. No podemos esperar, por tanto, objetividad, pero sí reflexividad.

En el proyecto analizado, posicionar el principio de reflexividad consistió en volver objeto de análisis la propia experiencia personal y colectiva, así como la lectura que tenían los sistematizadores de las mismas. Se propició una lectura “de espejos entrecruzados” a través del grupo de investigación, de las asesorías y de la lectura de autores -literatura especializada- (esto en función de la contrastación y descentración).

En fin, podemos afirmar que la sistematización como investigación cualitativa crítica, comparte rasgos comunes a otras modalidades como la Investigación Acción, la etnografías crítica y la Recuperación de memoria colectiva, pero a su vez tiene su propia identidad. Identidad que no radica sólo en sus peculiaridades metodológicas, sino también en el hecho que se ha configurado como un campo emergente autónomo en el ámbito de la educación popular y las prácticas sociales alternativas.

Para finalizar, algunas reflexiones sobre sistematización, memoria y narrativas. Tal como entendemos la sistematización de experiencias, su punto de partida y fuente principal son los testimonios y relatos producidos por sus protagonistas, dado que ellos nos proporcionan las perspectivas de actor que dan cuerpo a la reconstrucción narrativa de la experiencia. Dichos relatos son actualizaciones de memoria: representaciones de la experiencia vivida, mediadas por las propias contingencias y subjetividad de los participantes.

La memoria humana, tanto individual como colectiva, no es almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado construido social y culturalmente, el cual opera a través de una dialéctica de recuerdo y el olvido; por tanto, la memoria es creativa y selectiva, más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente.

Por eso, la memoria no dice tanto sobre los acontecimientos y experiencias pasados como sí del significado que tuvo para sus protagonistas y del sentido y utilidad que le otorgan los sujetos en el presente. “En los estudios sobre memoria popular lo importante no es hasta qué punto el recuerdo encaja exactamente con los fragmentos de una

4 IBÁÑEZ Jesús. Nuevos avances en la investigación social. Proyecto A ediciones, Barcelona 1998, pag. 13

5. Inclusive, en la Observación Participante, la posición del investigador es la de un sujeto externo dentro de un sistema: un sistema con observador a domicilio (Gutiérrez y Delgado 1994: 151)

realidad pasada, sino porqué los actores históricos reconstruyen sus recuerdos de una cierta forma en un momento dado” (Maddleton y Edwards: 20).

De este modo, la sistematización como actualización de memoria individual y colectiva, en un primer momento potencia la capacidad de los colectivos para representarse representar su experiencia. El relato que resulta de la fase de reconstrucción narrativa de la experiencia, a la vez que se constituye en la base del análisis y la interpretación crítica, alimenta la memoria colectiva y por tanto, la identidad de la organización o grupo protagonista de la experiencia.

En este sentido, las narraciones de las que se nutre el relato colectivo, así como también éste, no sólo expresan la experiencia sino que la configuran; porque el relato más que una forma expresión de saber, es un modo de interpretación, es un medio para la comprensión y expresión de la realidad. Bruner<sup>6</sup> planteó la existencia de dos modalidades de pensamiento, cada una de las cuales posee sus propios modos de ordenar la experiencia, de construir realidad, de validar lo verdadero; se trata de la modalidad paradigmática o lógico formal y la modalidad narrativa.

La primera, emplea la categorización y la conceptualización, su ideal es el razonamiento matemático analítico deductivo; se ocupa de las causas y sus determinaciones, su lenguaje busca la coherencia y la no contradicción. La aplicación creativa de esta modalidad produce sólidas teorías, hipótesis y argumentos firmes. La modalidad narrativa, menos valorada y estudiada se ocupa de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes de la experiencia cotidiana; le interesan los personajes, sus acciones sus intenciones y los contextos donde se desempeñan. Está cargada de afecto y sentimiento, de valores e ideales busca la verosimilitud de los relatos, más que su verificación;

la aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce buenos relatos, obras dramáticas, crónicas creíbles e “increíbles”.

En la vida cotidiana predomina la narración; la construcción diaria de la realidad social se realiza a partir de creencias, deseos e intenciones; es decir desde el ámbito cultural. “En virtud de nuestra participación en la cultura, los significados sociales se hacen públicos y compartidos” señala Bruner<sup>7</sup>. En consecuencia, este autor reivindica la existencia de una psicología popular que de cuenta de los procesos mediante los cuales las personas y las culturas construyen y negocian significados y valores compartidos.

Por ello, es que hoy se habla, más que del uso de lo narrativo en investigación, de investigación narrativa (Larrosa y otros, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), entendida como un amplio conjunto de estrategias metodológicas para construir conocimiento social, como son las historias de vida, los relatos autobiográficos, los testimonios y los dispositivos de activación de memoria.

El relato también es la posibilidad de liberar la experiencia única e irrepetible; es la posibilidad del sujeto de construir su realidad y de configurar su propia identidad. Siendo personal es también intersubjetivo, lo cual posibilita la construcción colectiva de realidad y la posibilidad de imaginarse visiones de futuro y utopías sociales. Es una posibilidad de incluir a los otros en el recuerdo, la resistencia y en los procesos de transformación. Propósitos, que también busca potenciar la sistematización de experiencias.



6. BRUNER Jerome. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa, Barcelona 1986

7. BRUNER Jerome. Actos de significado. Alianza, Madrid 1992. Pg 29

# PRÁCTICAS GENERADORAS DE SABER.

## Reflexiones Freirianas en torno a las claves de la sistematización

Alfredo Ghiso <sup>1</sup>

### **Para iniciar...**

Hace unas semanas un grupo de educadores rurales me invitó a coordinar un taller sobre sistematización de prácticas educativas, antes de empezar alguien se me acercó y me preguntó: “¿hay algo nuevo en sistematización?”... la respuesta fue una coartada propia de aquel que desconfía del sentido de la pregunta o del que no tiene una respuesta clara a una pregunta contundente.

En otra oportunidad, no muy lejana, otro educador coordinó un taller sobre sistematización para profesores y estudiantes de ciencias sociales que estaban haciendo su trabajo de grado; al finalizar el evento algunos alumnos se me acercaron a comentarme que habían aprendido algo nuevo sobre los diferentes enfoques sistematización existentes y que se habían dado cuenta de que unos eran más modernos y actuales que otros y, que algunos, estaban aplicando modelos tradicionales en sus tesis de grado, de acuerdo con la valoración del coordinador del taller.

En otros eventos por el estilo, las personas salen inquietas por la participación de los actores en la sistematización, el origen de las preguntas orientadoras y sus bases teóricas, o quedan preocupados por la jerarquía del ejercicio que están

“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor.”<sup>2</sup>

Paulo Freire

haciendo dentro de la clasificación de tipos de investigación en ciencias sociales y pedagogía, tratando de ubicar allí los argumentos que fundamenten la decisión de optar por desarrollar un proceso de sistematización.

Los recuerdos hacen parte del telón de fondo de estas reflexiones, que no se preocuparán por la novedad de los modelos de sistematización, que no apuntarán a justificar la pertinencia o importancia que la tarea sistematizadora puede tener o alcanzar en alguna tribu o territorio académico. Las notas que presentamos sobre la sistematización buscan levantar y provocar reflexiones sobre aspectos que considero aún no suficientemente resueltos en los procesos de sistematización de experiencias o prácticas educativas, sean estas populares, formales o no formales. Por ejemplo: no tenemos suficientes claridades, al menos en mi práctica sistematizadora

1. Docente investigador, Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales Fundación Universitaria Luís Amigó. Profesor Investigación Social, Diseño Cualitativo, Pedagogía Social en Facultad de Ciencias sociales y Humanas Universidad de Antioquia. Colaborador del programa de Sistematización del CEAAL, Miembro del CESEF, Centro de Estudios Socio Educativos Freire, Medellín freduchis52@hotmail.com

2. Paulo Freire (1997) “Educación en la ciudad” México; SXXI, p. 125

y en algunas cercanas a mi experiencia, de los diferentes modos de saber que ordenan, fundamentan y orientan un quehacer educativo, también se nos hace difícil establecer la relación que existe entre la experiencia y la producción de saber, dando cuenta en ello del papel de los educadores y de los participantes en la sistematización como constructores de saber.

Creo que aún no somos muy claros en aquello que le llamamos nuevos aprendizajes generados a partir del proceso de recuperación, interpretación y análisis crítico; ¿esos aprendizajes son alternativas conceptuales y metodológicas generalizables o transferibles a otras experiencias?

Este apunte, quizás no levante temas nuevos, esto porque busca sumergirse en los nudos que son: *los modos de saber presentes en la práctica, la relación entre experiencia y construcción de saber, las condiciones y condicionamientos de los constructores de saber y las alternativas conceptuales que se configuran desde la sistematización*. Para el desarrollo de esta reflexión retomaremos además de la práctica, algunos de las reflexiones de Paulo Freire sobre las relaciones entre los “*contextos*” y los contextos teóricos, acerca de la relación teoría y práctica y lo referente a lo que significa, en las personas y en los grupos, la búsqueda de conocimiento.

Recreamos, también, ideas de Hugo Zemelman, y de Usher y Bryant buscando afinar nuestra comprensión de lo que es desarrollar procesos reflexivos y críticos de sistematización, abiertos al cambio y a la transformación de las prácticas educativas y de la acción de los sujetos en las múltiples y desiguales realidades sociales.

### ***Constructores de saber***

Habitualmente, en las propuestas formativas en sistematización, las personas buscan responderse lo más claramente posible la pregunta: *¿Quién sistematiza?*

Las respuestas a esta o a otras preguntas parecidas comúnmente se dan desde la cercanía de las personas a sus prácticas, desde el rol que éstas juegan en la “*división del trabajo*”, me refiero a los que hacen y a los que piensan, o las contestaciones se desvían a una serie de competencias o habilidades técnicas, destacando el manejo de los dispositivos de registro, narración, lectura y análisis de los textos producidos por quienes sistematizan.

No negamos que estas respuestas, en algunos casos, son las apropiadas a la pregunta formulada, pero nos inquietan otros asuntos que tienen que ver con ese *sujeto que define, desde su autonomía, la situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social*, nos preocupa *la condición de sujetos relacionales en la acción y en la reflexión*, nos cuestiona *la capacidad de los sujetos de reconocerse como sujetos de saber*. Estos asuntos, más *las particularidades fundamentales del sujeto sistematizador* hacen parte de este apartado.

Partamos de reconocer que el sujeto que sistematiza es un sujeto contextualizado, ubicado en una situación en la que se plantea y se exige, o le plantean y es exigido a actuar sobre esa realidad en la que él se constituye y a la que él, con su hacer, aporta elementos configuradores. En este punto, destacamos la condición histórica y contextualizada del sujeto que hace que también su quehacer y saber sean históricos, contextualizados e inacabados. Por otro lado destacamos que en esa condición el sujeto se enfrenta o lo enfrentan a asumir un reto desde la perspectiva que el construye con otros o desde la opción que otros determinan para él.

La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social y éstas se originan y son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no sólo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que ante todo, la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar.

Quizás este sea uno de los puntos iniciales a develar en una sistematización cómo los individuos

involucrados en la práctica se ubican y se definen en situación y como en relación a las condiciones se constituyen en sujetos del hacer y saber capaces de reconocer, definir y decidir sobre qué aspectos de la realidad actuar. Muchas veces los procesos de sistematización se frenan, porque las personas involucradas no se reconocen como personas situadas y, por consiguiente, no leen la realidad que los desafía, ni las opciones y respuestas que han asumido, porque están sometidos a condiciones objetivas y subjetivas de subordinación. Para sistematizar se requiere un *sujeto que defina, desde su autonomía, la situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social*

Freire señalaba: *“Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo.”*<sup>3</sup>

El sujeto de la práctica social no es un sujeto solitario, es una persona que se ubica *“en relación”* a una situación, a unos problemas, a unos grupos o instituciones, a unos saberes y conocimientos, a unas opciones políticas, económicas culturales. El sujeto que sistematiza es un sujeto en relación, su práctica social o educativa la construye en relación y cobra sentido en ésta.

La alerta que nos plantea Freire es que, estas relaciones fundantes, orientadoras y configuradoras de sentido, pueden ser percibidas *críticamente, ingenua o mágicamente*. Seguramente el proceso de sistematización opera sobre la conciencia y la práctica de los sujetos en diferentes aspectos; pero por sobre todo tiene que intervenir es en la percepción que los sujetos tienen del campo relacional de su hacer y de su saber. Es necesario para generar conocimiento sobre la práctica, reconocerse en una relación específica con ella y reconocer la relación que esta tiene con el contexto y con otros sujetos.

La práctica social, las experiencias educativas y el saber que sobre ellas podamos generar son relacionales y se configura en relaciones con otros y con lo otro –sea ello material o simbólico-. La sistematización devela y comprende críticamente al sujeto, el conocimiento y el quehacer en sus complejas relaciones. Por ello es que vale la pena recordar a Paulo cuando señalaba que, en su quehacer, una de las relaciones fundantes de su propuesta pedagógica: *“nunca pude entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y la escritura de la palabra sin la lectura del mundo...”*<sup>4</sup>

Resaltamos entonces que la sistematización, requiere y devela un sujeto que en contexto y en una particular relación con este, con su quehacer y con los otros; ahora nos interesa plantear la condición del sujeto como constructor de saberes a partir de su práctica.

*“Fue práctica la que fundé el habla sobre ella y su conciencia, práctica. No habría práctica sino un puro moverse en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover en el mundo y para qué movían. Fue la conciencia de mover lo que promovió el mover a la categoría de práctica e hizo que la práctica necesariamente generara su propio saber. En este sentido la conciencia de la practica implica la ciencia de la practica, implícita y anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir, develar verdades sobre el mundo, [...]. Es darle sentido objetivo a algo, que nuevas necesidades emergentes de la práctica social, plantean a las mujeres y a los hombres”*<sup>5</sup>

La practica social requiere algo más que sujetos del hacer, autómatas que se muevan por impulsos y con coordenadas prefabricadas por otros; la acción y los procesos sociales demandan sujetos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que hacen.

3. FREIRE PAULO “Cartas a quien pretende enseñar” México, SXXI, 1994. P 113

4. FREIRE PAULO “Educación en la ciudad” México; SXXI, 1997 p.139

5. ob.cit. 1994; p. 113

Pero hay un problema: *“Hacemos ... sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en el con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados, Y por actuar así nuestra mente no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o que se proceso de un modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado.”*<sup>6</sup>

Por su parte Hugo Zemelman, describe el problema desde *“las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas [...] los temores, el no atreverse, el estar pidiendo siempre reconocimiento de la autoridad, el estar constantemente refugiándose en la bibliografía, cobijándose en lo cierto o en lo verdadero, ....”*<sup>7</sup>

La sistematización requiere de sujetos que se reconocen y se van reconociendo como sujetos de saber; sujetos que se atreven a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Es necesario prevenir que aquel que en sistematización *“no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo.”*<sup>8</sup>

La sistematización como propuesta para generar conocimiento, desde reflexión y comprensión de la práctica, requiere de sujetos autónomos capaces de plantearse problemas, de aplicar sus saberes sin

aferrarse a los conocimientos tradicionales, institucionales o previamente regulados. El proceso sistematizador por un lado necesita un sujeto emancipado, pero a la vez está orientado a formar un sujeto capaz de construir un saber crítico preparado para distanciarse de conceptos y planteamientos ciertos y supuestamente acabados; enfrentándose a una realidad que se le presenta fatídicamente estática e inalterable.

De esta manera entramos al ultimo punto que queremos tocar en este apartado, y es el de indicar algunas particularidades relevantes del sujeto constructor de saber, características que los procesos de sistematización tienen que comprender, tener en cuenta en sus diseños y potenciar. Partamos de algunas afirmaciones freirianas:

*“Para mi es imposible conocer despreciando la intuición los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que, socialmente conoce. No puedo en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Se bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo. Para mi la intuición forma parte de la naturaleza del proceso del hacer, y del pensar críticamente lo que se hace. [...]El desinterés por los sentimientos como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la negación categórica de la emoción y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que, cuanto mas neutros seamos en nuestra acción, tanto mas objetivos y eficaces seremos. Mas exactos, más científicos...”*<sup>9</sup>

6. Ibid. P. 115

7. ZEMELMAN HUGO “Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico” Barcelona; Anthropos 2005 p. 72

8. Ibid. P. 72

9. Op cit 1997; p. 128-129

Construir saberes desde la reflexión de la práctica en procesos de sistematización pasa entonces por reconocerse como sujetos curiosos, en espera, desafiados y desafiantes, que asumen riesgos y aventuras, que al aceptarlas liberan su imaginación respetando a los otros y a los conocimientos que éstos construyen en sus cotidianidades prácticas. El reconocerse sujetos de saber “*senti-pensantes*”<sup>10</sup> permite no estar demasiado seguros de las certezas y a la vez, pensar la práctica provistos de un instrumental teórico serio y bien fundamentado.

Reconocer un sujeto con “*capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida como proceso, como ir a ser*”<sup>11</sup>; es entender el sujeto como constructor de saber en los procesos de sistematización, es concebir esto como tramas a sistematizar - a recuperar, comprender y explicar en cualquier experiencia - y a la vez, pensar la condición de los sujetos de saber como referente para todo diseño metodológico que procure sistematizar una práctica social o educativa.

### **Prácticas, saberes, experiencias**

En las propuestas de sistematización, las personas también se preguntan *¿Qué se sistematiza?* La respuesta es casi inmediata: “*una experiencia realizada o en realización*”, “*una práctica social individual o colectiva ejecutada... No se sistematizan ideas o proyectos... cosas que piensa, algo que cree va a hacer...*”

Las respuestas, sin duda, hacen parte de una tradición sistematizadora muy ligada a recuperar el hacer de las personas, de los colectivos o de las instituciones, y contienen en sí mismas una suerte

de trampa, la de seguir separando experiencia del saber, ideas de prácticas y proyectos de realizaciones. Estas compartimentaciones tan seguras, tan dicotómicas inquietan, por ello en esta parte del apunte trataremos reconocer *los elementos que enlazan las prácticas, los saberes y las experiencias, las características de estos y el papel de la sistematización al abordarlos como contenidos del proceso.*

Partamos de la constante de que hacemos cosas, que eso es lo que caracteriza nuestra cotidianidad y la forma de operar en ella. Actuamos “*con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados, Y por actuar así nuestra mente no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos...*”<sup>12</sup>

Comúnmente no volvemos el quehacer, la práctica, en una experiencia vital porque “*no indagamos las razones por las que lo hacemos*”<sup>13</sup>. Lo que caracteriza nuestro operar cotidiano es una serie de *problemas mal definidos en donde frecuentemente no se conocen los fines de antemano. Las situaciones practicas resultan a menudo confusas y engañosas...*”<sup>14</sup> por eso se avanza a tientas a través de éstas hasta tanto se desarrolle un proceso reflexivo en y sobre la práctica que supone develar el saber existente dentro de la acción.

Ni las acciones, ni los saberes, ni las prácticas son neutras, porque “*no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de éstos caminos*” “*La opción que haga [...] irá a determinar su rol, como sus métodos y técnicas de acción. Es una ingenuidad*

10. Noción acuñada por Orlando Fals Borda, Presidente honorario del CEAAL

11. Op. cit FREIRE PAULO 1997; P.121

12. Op cit FREIRE PAULO 1994 , P 115

13. Ibid. p, 115

14. USHER R, BRYANT I (1992) “La educación de adultos como teoría, práctica, practica e investigación. El triángulo cautivo” Madrid; Morata. P 86

15. FREIRE PAULO (197?) “Cambio”, Bogotá : América Latina, p16-17

*pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y de técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra.*"<sup>15</sup> La práctica, los saberes y la experiencia no son sólo acciones, vivencias o pensamientos, sino que son acciones, vivencias y conocimientos apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían.

El saber sobre la práctica se halla localizado en el mundo de la experiencia de los diferentes actores sociales, individuales, grupales o institucionales y este conocimiento no es abstracto y descontextualizado, *"pero tampoco es simplemente intuitivo y asistemático en el sentido del método científico. Proporciona un medio para que la acción informada aborde situaciones prácticas y parece tener por eso un papel regulador además de la función habilitadora antes advertida"*<sup>16</sup>

Prácticas, saberes y experiencias son construidas y reconstruidas histórica y socialmente por ello es que en los procesos de sistematización se las recupera, estableciendo relaciones críticas y contrastaciones con los momentos socio-históricos en las que fueron o son configuradas; estos no son únicamente económicos, políticos, sociales o institucionales, sino que conforman una constelación, al estar relacionados entre sí y hacer parte *"de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente lo económico con lo político, lo político con lo cultural, y así sucesivamente. Los fenómenos histórico-sociales hacen parte no solamente de contextos y de relaciones múltiples dentro de distintos niveles de la realidad, sino también de contextos, de significaciones [...] o de universos de significaciones."*<sup>17</sup>

Descubrir esas significaciones o esos contextos de significación requiere de una posición curiosa, más y más crítica, propia de quien toma distancia de las prácticas, los saberes y las experiencias para, como diría Freire, "contradictoriamente", aproximarse a ellas. En los procesos de sistematización, por medio de esta toma de distancia y de estas aproximaciones sucesivas vamos descubriendo cómo, en la práctica, abordamos, valoramos y significamos la realidad en la que actuamos. Reconocer esto genera un conocimiento mucho más crítico, superando los saberes *intuitivos, asistemáticos y normativos*. Por ello *"descubrir, en la práctica, el rigor mayor o menor con que en ella nos aproximamos a los objetos, de la realidad sobre la que actuamos, es lo que nos dará un conocimiento cada vez más crítico, superando el puro saber hecho de experiencia. La propia tarea de develar la práctica de examinar el rigor o no con el que actuamos, de evaluar la exactitud de nuestros hallazgos, es una tarea teórica o de práctica teórica"*<sup>18</sup>

Pensar la práctica, construir saber sobre ella es tanto una tarea teórica, como práctico teórico. Por eso, Freire señalaba *cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así fue, también, como nunca dicotomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero si en permanente relación contradictoria, procesual."*<sup>19</sup>

Práctica, saberes y experiencia se necesitan y se complementan; una está siempre, contenida en otra, elementos conceptuales escondidos en la experiencia. No se puede en los procesos de sistematización sobrestimar o subestimar una u otra, o reducir una a la otra. Los procesos reflexivos y de construcción de conocimientos tienen que reconocer cómo una implica a las otras en una

16. USHER R, BRYANT I (1992) P. 87

17. Op Cit HUGO ZEMELMAN P.77

18. Op cit FREIRE PAULO (1997) P.125

19. Ibid 122

relación contradictoria, a veces complementaria y siempre procesual.

La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica, los saberes y la experiencia se orienta también al desarrollo de una “*curiosidad crítica, insatisfecha, indócil*” en los sujetos, para que éstos puedan defenderse “*de los irracionalismos resultantes de o producidos por cierto exceso de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado*”<sup>19</sup> Se sistematiza para conocer las prácticas, los saberes imbricados en ellas, las experiencias configuradas a partir de la conciencia de las prácticas, los saberes y las emociones que las constituyen; se sistematiza para evidenciar, explicar, comprender críticamente y porque es que comprendiendo se interviene y sabiendo actuar es posible educarnos críticamente. Sistematizo también, entre otras cosas, para “*conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*”<sup>20</sup>

### **Modo de construir saberes**

En reiteradas ocasiones, las personas que se acercan a la sistematización como experiencia y proceso de reflexionar y generar conocimiento desde la práctica, lo hacen orientadas por “*preconceptos*”. No es raro que un administrativo piense la sistematización como una evaluación de impacto, o que un técnico la entienda como una posibilidad de organizar la información de una manera lógica y manejable, cuyo objetivo fundamenta es crear una base de datos; o que un educador la imagine como el proceso por el cual narrará y describirá lo que hace; o el académico, sea este profesor o alumno a punto de graduarse, la piense como un ejercicio investigativo que sigue los parámetros configurativos propios de la investigación científica.

Sin duda existen múltiples maneras de ver la sistematización, en este apunte la entendemos como

un modo de construir saber a partir de interrogar críticamente la experiencia, como una forma particular de pensar críticamente la práctica educativa o social; por ello en esta parte del apunte desarrollamos asuntos como *la identidad de la sistematización, los tránsitos reflexivos entre la práctica y la teoría y las cualidades propias del pensamiento capaz de llevarlos a cabo.*

Partamos de reconocer la sistematización como un tipo de reflexión sobre la práctica social o educativa que posee una intencionalidad, pertinente a un contexto particular y que no supone pensar en un sentido puramente abstracto, sino pensar acerca de algo: *un quehacer, una experiencia social contextualizada.* Es un tipo reflexión crítica que se puede hacer sobre todos los componentes e interrelaciones de la experiencia; dando cuenta y comprendiendo las situaciones prácticas, los modos de definir, entender, valorar y resolver un problema social. Este proceso se puede realizar *crítica, ingenua o mágicamente*; para hacerlo críticamente es necesario partir por develar, en el proceso de sistematización, la percepción que los sujetos tienen de la práctica y de sus relaciones con el contexto concreto, situacional, histórico y con el contexto teórico.

En relación a lo anterior, vale la pena retomar el pensamiento de Paulo Freire cuando sostiene que:

*“El contexto teórico es indispensable para la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestros modos de actuar, sobre nuestros valores. La influencia que ejercen sobre nosotros las dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aunque carezcan de poder para aborricarnos. El contexto teórico [...] jamás puede transformarse en un contexto del puro hacer, como a veces se piensa ingenuamente.”*<sup>21</sup>

En los procesos de sistematización es propio interrogarse por el cómo hacer para, partiendo de

20. Op Cit FREIRE PAULO 1997; P 33.

21. Op cit FREIRE PAULO (1997) P.125

las relaciones entre la experiencia y sus contextos, y tomando distancia de las prácticas se pueda desentrañar los saberes contenidos en ellas, comprenderlos y realimentarlos. Los procesos de sistematización se caracterizan por reconocer “*una interacción entre comprensión y cambio: la comprensión esta orientada por el interés en el cambio y el propio cambio incrementa la comprensión*”<sup>22</sup>

Comprender cómo se encuentra implícita la teoría en las prácticas cosa que a veces no se sospecha o escasamente se conoce; dar cuenta de la identidad de y en los cambios de una experiencia, o establecer la coherencia entre la razón de ser y lo realizado requieren de un proceso en el que los sujetos se vayan configurando *epistemológicamente curiosos* capaces de transitar dialécticamente entre la práctica y la teoría, descubriendo cómo las acciones se caracterizan por medio de los conceptos que los sujetos de la práctica poseen, “*conceptos que a su vez se localizan dentro de un discurso social de normas, reglas y significados*”<sup>23</sup>.

Estos tránsitos son esenciales en los procesos de sistematización en los que se reconocen los *paradigmas conceptuales* dependiendo de la vida social; debido a que las prácticas sociales o educativas presuponen *una teoría implícita, sustantiva o no formal*. Una teoría que se construye reconociendo críticamente los repertorios existentes en los sujetos de las experiencias, lo que hace posible la comparación y la contrastación de acciones y procesos; facilitando así, *comprensiones apropiadas a situaciones específicas*. Para lograr esto se requiere que no se separen, ni se relacionen mecánicamente el mundo de la teoría y el mundo de la práctica.

El plantear en la sistematización este tipo de tránsitos responde a la necesidad epistémica de reconocer y

pensar críticamente – de resignificar - el desajuste entre teoría y realidad. Lo que lleva a comprender que “*el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad [...], por eso constantemente se está generando un desajuste*”<sup>24</sup>. Desencaje, que al no ser percibido en los procesos de sistematización, lleva a que los conocimientos generados no tengan un significado real para el momento.

Como ya se señaló, en los tránsitos entre la práctica y la teoría, que la sistematización exige, no hay que sobreestimar o subestimar una u otra. Tampoco, reducir una a la otra; sino reconocer cómo una implica a la otra, en una *necesaria, contradictoria y procesual relación*. La sistematización no rechaza la reflexión teórica porque, en los tránsitos que en ella se dan, se va develando que la práctica no es suficiente para brindar un conocimiento crítico, que alcance la razón de ser de la experiencia y de las relaciones constitutivas que en ella se dan. Pero también, si en sistematización, no se recupera, describe y recrea la práctica social o educativa la teoría corre el riesgo de convertirse en un discurso auto referido; por ello en estos procesos *la teoría y la práctica se necesitan y se complementan*.

La pregunta que surge es: ¿Qué tipo de pensamiento es capaz de transitar, de desplazarse entre diferentes planos, realidades y contextos? Paulo Freire lo denomina “*curiosidad epistemológica*” y coincidentalmente Hugo Zemelman lo plantea como “*pensamiento epistémico*” una manera de pensar capaz de “*colocarse frente a la realidad*”, que se caracteriza por construir una relación de conocimiento, desde la que se plantean los problemas susceptibles de reflexionarse. Es un pensamiento abierto a muchas posibilidades que se contienen en la historia de las ciencias sociales.

21. Op cit FREIRE PAULO (1997) P.125

22. Op Cit. USHER R, BRYANT I (1992) P. 123

23. Ibid P. 85

24. Opcit ZEMELMAN HUGO (2005) p.63

Para Freire la “*Curiosidad epistémica*” plantea diferencias y distancias “entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces curiosidad epistemológica, rigorizándose metódicamente en su aproximación al objeto connota sus hallazgos con mayor exactitud.”<sup>25</sup>

Para Freire la *curiosidad ingenua*, está armada porque se ancla en el sentido común; mientras que la *curiosidad epistemológica* es la misma curiosidad que se configura críticamente, y se aproxima a los asuntos u objetos de estudio de forma más autónoma, metódica y rigurosa. La *curiosidad epistemológica* es una actitud necesaria en los sujetos responsables de un proceso de sistematización porque es una inclinación al develamiento de algo, a la pregunta, a la búsqueda de esclarecimiento, a estar alerta frente a la realidad y a la práctica.

No habría sistematización, ni construcción de conocimientos a partir de la reflexión de la práctica “sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos al que acrecentamos con algo que hacemos”<sup>26</sup>. La *curiosidad epistemológica* implica toma de distancia de las prácticas, requiere la toma de conciencia de las mismas, lo que no significa interés o capacidad para ir más allá de la pura descripción y comprobación. La *curiosidad epistemológica* es algo más que *toma de conciencia*, es *concientización* entendida como “la profundización de la toma de conciencia. La pura toma de conciencia a la que le falte la curiosidad cautelosa mas arriesgada, la reflexión crítica, el

*rigor de los procedimientos de aproximación al objeto, queda a nivel del sentido común*”<sup>27</sup>

Por su parte Hugo Zemelman señala que: “El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir pre-teórico, significa decir, construcción de relación con la realidad. Pero ¿qué significa, a su vez, esto? Significa que si yo me estoy colocando frente a las circunstancias que quiero estudiar sin precipitar un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conozco, entonces estoy distanciándome de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conozco; y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos, es lo que en términos más amplios podríamos llamar “Problema”. Es decir, si yo construyo un enunciado teórico –no obstante lo valioso y coherente que sea, o los amplios antecedentes bibliográficos que tenga-, pero lo construyo y lo aplico por ejemplo a través del método hipotético deductivo a la realidad sin plantearme este distanciamiento que aquí estoy llamando “problema”, estoy retro-alimentando aquello que señale al inicio: el desfase, el desajuste o el divorcio entre mi pensamiento y la realidad.”<sup>28</sup>

Sin duda para comprender y recrear el conocimiento que tenemos de nuestras prácticas sociales o educativas necesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los estereotipos, con los pre-conceptos, con lo evidente. Esa es la función de lo que aquí he llamado el pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo

25. Op cit PAULO FREIRE (1997) P 32-33

26. Ibid p.33

27. Op cit PAULO FREIRE (1997) Educación en la Ciudad P 133

28. Op Cit HUGO ZEMELMAN p.71

*que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.”*<sup>29</sup>

Tener esa curiosidad epistemológica o ejercer ese pensamiento epistémico, lleva en los procesos de sistematización a indagar con rigor, con humildad, sin la arrogancia de aquellos que consideran que tienen la verdad o que están confiados de sus certezas universales. Estas habilidades nos permitirán desocultar lo escondido en nuestras prácticas y revivir aquello que las ideologías dominantes consideran muerto.

### ***Un conocimiento capaz de ...***

Aquellos que ubican la sistematización dentro de un estilo transformativo de hacer ciencias sociales y la ven enmarcada en paradigmas socio-críticos, no dudan en pensar que el interés que mueve estos procesos de conocimiento sobre la experiencia es el de transformar lo existente en algo que los satisfaga más. Por medio de la sistematización las personas comprenden un quehacer, porque están interesados en trasformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social.

Freire ante esto señalaba: *“ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, de la que pueda resultar su mejora en la producción de mas conocimiento, puede o debe ser menospreciado”*<sup>30</sup>.

La sistematización, como propuesta reflexiva sobre la práctica, intencionada a su cualificación, no puede ser menospreciada por sujetos individuales, colectivos o institucionales orientados por un interés de cambio social.

*Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico teórico. Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como practica insertada en la practica social es trabajo serio e indispensable.”*<sup>31</sup>

Los conocimientos generados en los procesos de sistematización no se expresan en grandes discursos o disertaciones teóricas que no toman en cuenta la realidad de la práctica; es la expresión de conocimientos dentro de los marcos propios de la experiencia que se quiere conocer, buscando no inventar realidades que están seguramente *atadas a conceptos que no son pertinentes, que no están dando cuenta de la realidad*; que no están iluminando la práctica y permitiendo descubrir errores y equivocaciones, que amplían los horizontes del conocimiento práctico y científico, sin los cuales *“no nos armamos para superar errores cometidos y percibidos. Este necesario ensanchamiento de horizontes que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su espectro. La aclaración del punto que desnuda otro allí, que igualmente precisa ser descubierto. Esa es la dinámica de pensar la práctica.”*<sup>32</sup>

La sistematización aporta a la configuración de lógicas de construcción de conocimientos basadas en categorías subyacentes en las prácticas educativas y sociales; éstas permiten reconocer si un concepto o pensamiento puede o no, estar vigente más allá del contexto práxico en el que se construyó, y si es capaz de cualificarse y resignificarse en el desarrollo de la práctica social.

---

29. Ibid p. 79

30. Op Cit FREIRE PAULO 1994 P. 126

31. Op Cit FREIRE PAULO 1997 P. 125

32. Op Cit FREIRE PAULO 1994 P. 126

No es raro encontrar textos, conceptos y argumentos producidos en sistematizaciones que se resisten a procesos de resignificación porque se sitúan en el plano de las certezas, verdades o dogmas. El cierre, que se genera en algunas reflexiones sobre la práctica, hace que los conocimientos generados en esos procesos de sistematización pierdan vigencia rápidamente; por eso es que no pueden ser recuperados o tenidos en cuenta por otros grupos o instituciones, porque no son generadores o constructores de más conocimiento o de nuevo conocimiento, más allá del que fueron enunciado.

El conocimiento que se genera en la sistematización tiene potencial transformativo si este posee *pertinencia histórica*; que es lo mismo que decir, que tiene la capacidad de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, resultado de entenderlos *como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos*. Esto es un desafío, llegar a construir “*un conocimiento que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido o se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante.*”<sup>33</sup>

Los procesos de sistematización comprendidos desde estas premisas requieren desarrollar habilidades que no son comunes en nuestros modos especializados de construir conocimientos. Si pretendemos romper las limitaciones en nuestros procesos tendremos que aprender a trabajar contemplando y relacionando diferentes perspectivas de descripción y análisis de las prácticas; necesitaremos plantearnos la idea de un conocimiento generador, abierto, acumulativo, que puede ser resignificado en los diversos caminos por los que puede enrutarse la acción.

La exigencia es a abrirse a comenzar de nuevo si es necesario, con más energía. Abrirse al alma de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia

y no a la racionalidad técnica o instrumental; para ello hay que clausurar, crear y utilizar otros caminos. Abrir el “*alma de la cultura y dejarse mojar, empapar por las aguas culturales e históricas de los individuos involucrados en la experiencia*”, significa zambullirse en el mundo de los sentimientos y al mismo tiempo que ensayar una comprensión teórica y contextualizada de lo que se estamos haciendo.

*En memoria de: Paulo Freire*



## BIBLIOGRAFÍA

**USHER R, BRYANT I.** “La educación de adultos como teoría, práctica, practica e investigación. El triángulo cautivo” Madrid; Morata. 1992

**FREIRE, PAULO.** “Cartas a quien pretende enseñar” México, SXXI, 1994. “Educación en la ciudad” México; SXXI, 1997. “Pedagogía de la autonomía” México; SXXI, 1997.

**ZEMELMAN, HUGO.**

“Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico” Barcelona; Anthropos 2005

33. Op Cit HUGO ZEMELMAN 2005.

# PAULO FREIRE Y LA DIVERSIDAD CULTURAL <sup>1</sup>

*João Francisco de Souza*

En el debate y el intento de comprender los nuevos roles de la educación en un contexto post-modernidad/mundo, Freire plantea la cuestión de la unidad en la diversidad de las luchas por la construcción de un mundo humano, una democracia expansiva que alcance las diferentes dimensiones histórico-culturales de la existencia humana, y consecuentemente los problemas de la producción del conocimiento y el desarrollo cultural e intelectual de los andrajosos del mundo.

Emerge en ese intento una perspectiva analítica que se presenta útil en la encrucijada modernidad/posmodernidad a partir de la declaración en que Freire (1992; 1993) se proclama posmoderno crítico<sup>2</sup> y señala las exigencias de un diálogo entre las culturas (interculturalidad). Esa asunción se hace, por lo tanto, al debatir los problemas de la pluri/inter/multi/transculturalidad y la participación de la educación como actividad y proceso inter-multiculturales críticos, en la constitución de sociedades multiculturales, desde los distintos recortes de clases, étnicos, de género, edades, religiones, hasta perspectivas ideológico-políticas, entre otros.

El debate de las probabilidades de la multiculturalidad y las posibilidades de la interculturalidad se sitúan

en el contexto internacional <sup>3</sup> de conciencia de la actual diversidad cultural, fruto de las transculturaciones especialmente las experimentadas en los últimos 50 años. En esa discusión, Freire proporciona elementos que pueden hacer frente a los riesgos o los hechos de fragmentación cultural y económica-social también presentes en los más diversos escenarios: desarrollados, en desarrollo o subdesarrollados, en sus interrelaciones.

Las probabilidades de convivencia de los diferentes o las posibilidades de la fragmentación caracterizan al clima cultural del momento actual, o constituyen uno de los *temas y tareas de la época*, como diría Paulo Freire (1967: 45). Esos desafíos se explicitan al interior de todas las contradicciones, posibilidades, ambigüedades, probabilidades y fundamentalismos que nos desafían a transformar las posibilidades de convivencia en una nueva perspectiva de organización social (económica, política, gnoseológica, interpersonal) para la humanidad de la posmodernidad/mundo.

En su búsqueda del desarrollo cultural de los sectores explotados, oprimidos, subordinados y subalternados de las sociedades nacionales y de la sociedad internacional, para garantizar su crecimiento humano, Paulo Freire formuló una contribución

---

1 Extracto del artículo “¿Es posible construir una sociedad multicultural?” en el que el autor “examina la cuestión emplazando el pensamiento o la posición de Freire en el debate de la diversidad cultural y sus posibilidades para la formación humana del ser humano. Esas son las responsabilidades de la Educación Popular hoy”

2 Declaración en que Carlos Alberto Torres identifica una de las ingenuidades de Paulo Freire como ha afirmado en docta sabiduría judicante en el IV Coloquio Internacional del Foro Paulo Freire, en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación en la Universidad del Porto, 21 de septiembre de 2004. No es que no haya en el pensamiento de Freire ingenuidades, pero no es en esa afirmación que podemos encontrarla, pues tan sólo indica que hay varias comprensiones y posiciones en relación a la posmodernidad y no solamente aquella que el docto científico entiende.

3. Wallerstein (1974, 1979, 1984); Rodrigues (1989), Santos (1985), apud Stoer e Araújo (2000, p. 19-20).

significativa en el campo de la sociología de la situación y en el campo educacional. Su pensamiento se vuelve una de las propuestas socio-pedagógicas más analizadas, debatidas, acatadas, atacadas y rechazadas en la misma época histórica en que ha vivido su elaborador/propositor, como una expresión de ese mismo momento histórico-cultural.

En el amplio espectro del debate sobre postmodernidad, Paulo Freire aborda las cuestiones relativas a la modernidad *versus* postmodernidad al debatir, con clareza meridiana, los problemas de la diversidad cultural o pluriculturalidad, de la multiculturalidad y de la interculturalidad, así como sus implicaciones para los procesos educativos en *Pedagogía de la Esperanza* (Freire, 1992). Es en ese campo y en ese debate que se posiciona por las posibilidades de una postmodernidad crítica. La posición de Freire dimensiona la seriedad y las preocupaciones necesarias al tratamiento de esa problemática. Él se asume como posmoderno crítico.

Ese posicionamiento posmoderno crítico frente a la diversidad cultural, en la búsqueda por la construcción de la interculturalidad y la multiculturalidad es desafiante y necesita un análisis juicioso y una práctica consecuente, a fin de que no se confunda con la yuxtaposición de culturas, o dominación de una cultura sobre varias, con una situación multicultural, de multiculturalismo o multiculturalidad construida por la interculturalidad.

La necesidad de retomada de la radicalidad, de la criticidad y su práctica, la distinción entre una postmodernidad progresista y una conservadora neoliberal – rechazando a esta última – la reafirmación de la opción por los excluidos, subordinados (Freire, 1992) que orienta la crítica y le da direccionalidad, no dan margen a cualquier duda.

Como afirma en el inicio de la obra: *Pedagogía de la esperanza*: un reencuentro con la pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo que no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia que no se confunde con la connivencia,

de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y una recusa a la conservadora, neoliberal (Freire, 1992: 12).

Desde esa perspectiva, nos encontramos actualmente, en el mundo y en las naciones, en una situación predominante de **diversidad cultural** o **pluriculturalismo**, no todavía en una situación de multiculturalidad. No es pues la multiculturalidad una configuración social consolidada y caracterizadora de la posmodernidad/mundo. Nos encontramos con el desafío de su construcción.

Freire piensa que la *multiculturalidad* no puede existir “como un fenómeno espontáneo”, sino tan sólo si es “creado, producido políticamente, trabajado, a duras penas, en la historia” (Freire, 1992: 157). Estamos frente a un hecho social: la diversidad cultural o la pluralidad de culturas (pluriculturalidad). Esa se puede tomar como una de las características de la posmodernidad/mundo, fruto de los procesos de globalización vividos, sobre todo, en los últimos cincuenta años, los que provocaron las diferentes y nuevas transculturaciones en toda la Tierra. Sin embargo, esas diferentes culturas en el mundo, o los diversos rasgos culturales de una misma cultura nacional, se encuentran todavía mayoritariamente yuxtapuestas/os o en situaciones de dominación y subalternidades, en guetos o en procesos de asimilación. El desafío es transformar esa pluriculturalidad o diversidad cultural, a través de la interculturalidad (diálogo crítico entre las culturas y de las culturas), en una multiculturalidad.

La multiculturalidad solamente ocurrirá como resultado de una construcción deseada política, cultural e históricamente. Es distinta a la pluriculturalidad que no es resultado de una acción intencional, voluntaria y políticamente construida. La multiculturalidad, como resultado de un proceso consciente de diálogo entre culturas o de rasgos culturales en una misma cultura (interculturalidad) se caracterizará como “invención de la unidad en la diversidad. Es por eso que el hecho mismo de la búsqueda de la unidad en la diferencia, la lucha por

ella, como proceso, significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad” (Freire, 1992: 157).

Las transculturaciones, resultantes de los procesos de globalización que han configurado la posmodernidad/mundo no caracterizan de por sí a un mundo multicultural ni intercultural. Indican solamente una situación de diversidad cultural o una pluriculturalidad, además de configurar un desafío a la convivencia de esas diferentes culturas o rasgos culturales en presencia. Según Freire (1992: 157),

Es preciso re-enfatizar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia en un mismo espacio de diferentes culturas no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural visando fines comunes. Que demanda, por lo tanto, una cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que demanda una nueva ética en el respeto a las diferencias.

El establecimiento de fines comunes para la convivencia de las culturas implica un amplio debate entre ellas de tal manera que puedan decidir y desarrollar una voluntad política, organizada y movilizadora, en una acción intercultural crítica, que garantice el respeto y el enriquecimiento mutuo de las culturas o rasgos culturales en presencia: la intermulticulturalidad crítica.

Por otra parte, Freire (1992: 151) indica que la construcción de la unidad en la diversidad tiene que ser la eficaz respuesta de los interdictados y de las interdictadas, prohibidos de ser, a la vieja regla de los poderosos: dividir para reinar. Sin unidad en la diversidad no hay siquiera forma de que las llamadas minorías puedan luchar por los derechos más fundamentales, cuanto menos superar las barreras que las impiden de ‘ser ellas mismas’ o ‘minorías para sí’, pero con las otras y no unas contra otras.

Hay, por lo tanto, una compleja exigencia para esa lucha: la movilización y la organización de los oprimidos, excluidos, explotados, dominados, subordinados, interdictados; una nueva ética a respeto de la convivencia entre los diferentes. Es necesario, pues, que se constituyan como fuerzas culturales nuevas, o sea, nuevos movimientos sociales. Pues la lucha por la unidad en la diversidad al ser, obviamente, una lucha política, implica la movilización y organización de las fuerzas culturales en que el corte de clase no se puede despreñar, en el sentido de la ampliación y de la profundización y superación de la democracia puramente liberal.

Es preciso asumir la radicalidad democrática para lo cual no basta reconocer, alegremente, que en esta o aquella sociedad, el hombre y la mujer son de tal modo libres que tienen el derecho hasta de morir de hambre o de no tener escuela para sus hijos e hijas, o de no tener casa donde vivir. El derecho, por lo tanto, de vivir en la calle, o de no tener la vejez amparada, o de sencillamente no ser (Freire, 1992: 157). La finalidad de la lucha de esas fuerzas culturales, movilizadas y organizadas en nuevos movimientos sociales, será radicalizar la democracia, es decir, llevar las exigencias democráticas a sus últimas consecuencias como ha revelado investigación comparativa que he realizado sobre las representaciones sociales de la democracia, en esos movimientos, en Brasil y México (Souza, 1999).

Para Freire por tanto, la multiculturalidad y la interculturalidad no son situaciones espontáneas, hechos sociales o datos estadísticos, por lo menos no se trata todavía de la condición predominante de la posmodernidad/mundo. Son todavía deseos, utopías, metas especialmente de los nuevos movimientos sociales. No se puede todavía identificar como siendo la situación caracterizadora de la posmodernidad/mundo <sup>4</sup>.

4. Difiere de los hallazgos de Forquin (1989, p. 153) al estudiar la sociología de la educación británica en la que “ce terme de ‘multiculturalisme’ possède à la fois un sens descriptif et un sens normatif, ou prescriptif. On entend d’abord par là la situation ‘objectif’ d’un pays dans lequel existent des groupes d’origine ethnique ou géographique diverse, parlant des langues différentes, pouvant ne pas partager les mêmes adhésions religieuses ni les mêmes valeurs ou mode de vie”. Para Paulo Freire, no se trata de esta yuxtaposición. Ahí tendríamos una situación de pluriculturalidad y no de multiculturalidad.

Podrá y deberá constituir su utopía, su esperanza para una nueva configuración de la convivencia humana (en sus dimensiones económica, política y gnoseológica) en los nuevos escenarios mundiales. Sin embargo, eso solamente será posible, si fueren construidas de acuerdo a las exigencias arriba indicadas.

La globalización actual, provocadora de las diversas transculturaciones que se han ido verificando en los últimos quinientos años, especialmente a lo largo de los últimos 50, no provoca una unidad en la diversidad de culturas, sino que provoca una diversidad cultural o pluriculturalidad que tiende, predominantemente, a la fragmentación cultural como ha sido identificada por varios investigadores; entre esos, Wallerstein (1996), Weviorka (1999), Ianni (2000), el mismo Paulo Freire (1992, 1993, 1996).

En fin, como nos recuerda Sevchenko, el fenómeno actualmente denominado de globalización tiene su divulgación a partir del “surto vertiginoso de las transformaciones tecnológicas” que no solamente elimina la percepción del tiempo: también oscurece las referencias del espacio.

Ha sido ese efecto lo que llevó los técnicos a formular el concepto de globalización, implicando que, por la densa conectividad de toda la red de comunicaciones e informaciones, involucrando al conjunto del planeta, todo se ha vuelto una sola cosa. Algo así como un único y gigantesco show.

Asistiendo a ese espectáculo a partir de nuestra perspectiva brasileña – sin embargo con algún sentido crítico -, podemos concluir que o la obra es una comedia tan loca que no puede hacernos reír, o es un drama en que nos asignaron el rol más ingrato. Porque el hecho es que los cambios tecnológicos, aunque causen varios desequilibrios en las sociedades más desarrolladas que los encabezan, también encauzan hacia ellas los mayores beneficios. Las demás son arrastradas en tropel en esa corriente, al costo de la desestabilización de sus estructuras e instituciones, de la exploración predatoria de sus recursos naturales y de la profundización drástica de sus ya graves desigualdades e injusticias (Sevchenko, 2001: 20-21).

Los diferentes movimientos sociales han denunciado permanentemente los posibles maleficios de la globalización, pero de pronto tendremos que mirar sus potencialidades. En el primer sentido, las protestas que se han dado por ocasión de distintas reuniones internacionales han sido paradigmáticas.

En la acepción de Ianni (2000), vemos que las transculturaciones provocadas por la globalización no han eliminado las singularidades: de cierta manera, las han promovido. La globalización ha provocado o incitado – simultáneamente a la interrelación de los pueblos, de las culturas, de las relaciones comerciales y simbólicas – su particularización, las culturas locales, las oposiciones étnicas, de clase, de género, entre otras, como resultado de las transculturaciones que han sucedido. A la vez, por lo tanto, y acto continuo, ha surgido una multiplicidad de situaciones culturales yuxtapuestas, dominadas, subalternas, predominantes, subordinadas, rebeldes, emergentes, en el conjunto de la posmodernidad/mundo, e incluso al interior de una misma nación.

La posición de Paulo Freire sobre la cuestión de la multiculturalidad, como indicado anteriormente, al mismo tiempo nos señala elementos metodológicos para el análisis de las situaciones concretas de diversidad cultural. Aténtese para su argumentación:

*La multiculturalidad es otro problema serio que no escapa igualmente a esa especie de análisis. La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre otras, sino en la libertad conquistada de moverse cada cultura en el respeto una de la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una ‘para si’, solamente como se hace posible crecer juntas y no en la experiencia de la tensión permanente, provocada por el todopoderosismo de una sobre las demás, prohibidas de ser. (FREIRE, 1992: 156)*

Ese principio metodológico para análisis de la situación predominante en la posmodernidad/mundo, propuesto en el planteo de Freire sobre la multiculturalidad, parece contribuir para la identificación de las posibilidades de relaciones entre culturas (yuxtaposición, dominación, sumisión, asimilación, predominio, guetización, fragmentación, diálogo), al interior de la actual diversidad cultural. Ese principio puede ayudarnos a mirar, sin *daltonismos culturales* o *veleidades asimilacionistas*, desde un punto de vista macro, meso o micro, las situaciones del contexto de posmodernidad/mundo: tanto las relaciones entre movimientos sociales y/o políticos (antiguos o nuevos), las relaciones económicas y de saberes al interior de nuestras naciones, así como el concierto/desconcierto de las naciones.

Nos ayuda también a percibir las relaciones de género, de edades, de profesiones, religiosas, subjetivas, ideológicas. Y específicamente nos lleva a mirar el interior de las instituciones educativas, incluso de la escuela y también del aula, para percibir el tratamiento que se da a la diversidad cultural y a las formas de trabajar sus relaciones. Así, se podrá identificar las perspectivas – que están a ser criadas – de interculturalidad hacia la construcción de situaciones de multiculturalidad y será posible interferir en ellas, confirmándolas, re-dirigiéndolas, ampliándolas, consolidándolas.

Al interior del aula, ese principio/concepto freireano de multiculturalidad puede, incluso, contribuir para identificar el tipo de relaciones entre los diferentes alumnos provenientes de culturas distintas y percibir las relaciones entre las distintas versiones escritas y las diversas versiones orales de una misma cultura nacional. Esa es una cuestión central, pero poco trabajada en los procesos educativos escolares. Por eso, está a exigir una mayor y más profunda comprensión para reorientar su manejo y garantizar la adquisición de la cultura letrada alfabéticamente por las personas predominantemente ágrafas.

Manteniéndose en el horizonte utópico del proyecto pedagógico, Paulo Freire no dispensa su realismo

crítico. No desconoce, por lo tanto, que su deseo de una relación dialógica entre culturas (su sueño de interculturalidad) y la posible construcción de la multiculturalidad no eliminan las tensiones permanentes que atraviesan esas mismas relaciones, así como sus ambigüedades, conflictos, contradicciones y múltiples posibilidades, tanto positivas como negativas.

No ignora, también, las negatividades, *debilidades o fragilidades de la cultura*, presentes en todas y cualesquiera culturas o rasgos culturales de una misma cultura. Nos llama la atención sobre esa problemática, especialmente basado en los escritos de Amílcar Cabral (FREIRE, 1992: 147-148).

Las tensiones presentes entre culturas o rasgos culturales de una misma cultura nacional, en una situación de multiculturalidad, son, sin embargo, de calidad distinta a las existentes en una situación de yuxtaposición, dominación, sumisión, asimilación, fragmentación, guetizaciones – otras configuraciones posibles en las relaciones entre culturas. Para Freire (1992:156):

*La tensión necesaria, permanente, entre las culturas en la multiculturalidad es de distinta naturaleza. Es la tensión a que se exponen por ser diferentes, en las relaciones democráticas en que se promueven. Es la tensión de no poder huir por se hallar construyendo, produciendo a cada paso, la propia multiculturalidad que jamás estará finalizada y terminada. La tensión, en este caso, por lo tanto, es la del inacabado que se asume como razón de ser de la misma búsqueda y de conflictos no antagónicos, y no aquella creada por el miedo, por la prepotencia, por el “cansancio existencial”, por la “anestesia histórica” o por la venganza que explota, por la desesperación frente a la injusticia que parece perpetuarse.*

Dos nuevas nociones aparecen en su teoría de la multiculturalidad: la del inacabado de su construcción y la de tensión no antagónica entre las culturas. Se

percibe claramente la complejidad de la cuestión de la multiculturalidad y de la multiplicidad de elementos que llevan a tantos diferentes recortes en las cuestiones culturales. Entiende Freire (1992: 156-157) ser preciso también dejar claro que la sociedad a cuyo espacio por motivos económicos, históricos, llegaron otros grupos étnicos y ahí se insertaron en relación subordinada, tienen su clase dominante, su cultura de clase, su lenguaje, su sintaxis, su semántica de clase, sus gustos, sus sueños, sus fines, sus proyectos, valores, programas históricos.

Se trata de situaciones distintas: la diversidad de una sociedad nacional y la diversidad de una sociedad que, aparentemente unitaria, se diversifica por la entrada de emigrantes. Sin embargo, aunque diferentes, no dejan las sociedades nacionales de presentar situaciones conflictivas de asimilación, dominación, sumisión, yuxtaposición, predominancia en las relaciones entre sus diferentes rasgos culturales en presencia. A veces tan violentas cuanto las que se verifican entre culturas muy distintas. De cualquier manera, en una u otra sociedad, es posible percibir claramente,

*“sueños, proyectos, valores, lenguaje que la clase dominante no sólo defiende como suyos y, siendo suyos, dice que son nacionales, como ejemplares, sino también, por eso mismo, ‘ofrece’ a los demás a través de n caminos, entre estos la escuela, y no acepta recusa. Es por eso que no hay verdadero bilingüismo, mucho menos multilingüismo, fuera de la multiculturalidad e esta no existe como fenómeno espontáneo, sino creado, producido políticamente, trabajado, a duras penas, en la historia” (Freire, 1992:157).*

Se releva la complejidad de la percepción, del análisis y de las perspectivas de trabajar la cuestión de la pluriculturalidad, teniendo en vista la utopía de la interculturalidad y la siempre inconclusa construcción de situaciones de multiculturalidad. Por eso, Freire insiste en la necesidad de la *compresión crítica de las llamadas minorías de su*

*cultura sin reducir ese proceso de comprensión a las cuestiones de raza y de sexo, sino incluyendo la comprensión del corte de clase. Y concluye:*

*En otras palabras, solamente el sexo no explica todo. La raza solamente tampoco. La clase sola, igualmente. La discriminación racial no puede, de forma alguna ser reducida a un problema de clase como, por otro lado, el sexismo. Con todo, sin el corte de clase, yo, por lo menos, no entiendo el fenómeno de la discriminación racial ni el de la sexual en su totalidad, ni tampoco el de las llamadas minorías en si mismas. Además del color de la piel, de la diferenciación sexual, hay también el ‘color’ de la ideología” (Freire, 1992: 156).*

Se perciben así, las perspectivas analíticas y operativas con que Paulo Freire trata la cuestión de la multiculturalidad y sus implicaciones para los procesos educativos.

Esas perspectivas se construyen como exigencia de una interpretación crítica, de una comprensión progresista del contexto de la posmodernidad, un posmodernismo progresista y crítico. Implica la presencia del concepto de clase social en los análisis comprensivos de esas situaciones entrecruzadas por las cuestiones étnico-culturales, de género, de edades, de opciones ideológico-políticas, religiosas, entre otros recortes.

Se trata de construir la unidad en la diversidad, de luchar por el sueño posible, por la utopía necesaria – que para Freire implica su concepción de interculturalidad y multiculturalidad –, por la superación de la guetización y del asimilacionismo en la interacción crítica entre culturas o rasgos culturales; en una palabra, del enriquecimiento de las distintas culturas o rasgos culturales en presencia. Finalmente, se podrá llegar a la construcción de una sociedad democrática no solamente representativa, sino también participativa.