

La sistematización de experiencias:



práctica y teoría para otros mundos posibles

Oscar Jara H.
Primera edición colombiana

**La sistematización de experiencias:
práctica y teoría para otros mundos posibles**

La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles

Oscar Jara H.
Primera edición colombiana



Jara Holliday, Oscar.

La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1 ed.
Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018. 258 pp

Primera edición, Colombia

ISBN impreso: 978-958-8045-47-4

ISBN PDF: 978-958-8045-48-1

1. Investigación Participativa 2. Sistematización de experiencias 3. Investigación social
- Metodología de la investigación 4. Educación popular 5. Oscar Jara Holliday.

CDD 301.07

**La sistematización de experiencias:
prácticas y teoría para otros mundos
posibles**

ISBN: 978-958-8045-47-4 (impreso)

ISBN: 978-958-8045-48-1 (PDF)

Primera edición, Colombia, 2018

Autor

©Oscar Jara H.

Reservados todos los derechos.
Prohibida la reproducción total
o parcial de esta obra.

Hecho el depósito legal que
ordena la Ley 44 de 1993 y el
decreto reglamentario 460 de 1995.

**©Fundación Centro Internacional
de Educación y Desarrollo Humano
CINDE**

Calle 93 # 45 A 31 - Barrio La Castellana
Bogotá, Colombia.

PBX: (571) 745 1717

www.cinde.org.co

Alejandro Acosta Ayerbe

Director General

Nisme Yurany Pineda Báez

Directora Regional, Cinde Bogotá

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora

Fernando Carretero Padilla

Maritza Ramírez Ramos

Corrección de estilo

Mauricio Esteban Suárez

**Portada, diseño editorial y
diagramación**

Impresión

Javegraf

Bogotá, Colombia 2018

*Debes amar la arcilla que va en tus manos
debes amar su arena hasta la locura.
Y si no, no la emprendas que será en vano
sólo el amor alumbra lo que perdura
sólo el amor convierte en milagro el barro
Debes amar el tiempo de los intentos
debes amar la hora que nunca brilla.
Y si no, no pretendas tocar lo cierto
sólo el amor engendra la maravilla
sólo el amor consigue encender lo muerto.*

SILVIO RODRÍGUEZ

*En homenaje a Raúl Leis Romero (1947-2011),
educador y comunicador popular imprescindible.*

Contenido

Prólogo	9
Presentación	13
Introducción	23
Capítulo I	27
Sistematización de experiencias: una propuesta enraizada en la historia latinoamericana y caribeña	
Capítulo II	51
Sistematización de experiencias: un concepto en construcción	
Capítulo III	75
Para qué sirve la sistematización de experiencias (características, utilidades y condiciones)	

Capítulo IV	115
Sistematización de experiencias, investigación y evaluación	
Capítulo V	133
¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica	
Capítulo VI	165
Algunos ejemplos de sistematización de experiencias	
Capítulo VII	201
Algunas herramientas útiles en los procesos de sistematización de experiencias	
Bibliografía	225

Prólogo

Es para mí un honor y motivo de alegría, presentar este libro de mi amigo Oscar Jara. En primer lugar, porque supe de él como educador popular; en efecto, a comienzos de la década de 1980 circuló un artículo suyo, escrito en pleno auge de la revolución sandinista y que como educadores militantes en formación, leímos con entusiasmo: “La educación popular como arma...”; allí se nos advertía [que más que pensar en la “dimensión política” de la educación popular, debíamos entenderla como la “dimensión educativa de la acción política”].

Una década después, cuando iniciaba un trabajo de reconstrucción histórica de los discursos de la educación popular, me encontré nuevamente con Oscar a través de los primeros números de la Revista Tarea del Perú, la cual él había coordinado en la segunda mitad de los 70s hasta 1980 cuando se radicó (y radicalizó) en Centro América, y a través de la cual, junto con otras publicaciones de época, se daba la naciente corriente latinoamericana de la educación popular.

Pero fue en torno a la metodología de la sistematización de experiencias como pude acercarme más a Oscar, como investigador y como amigo. Lo más curioso es que mi primer acercamiento a su propuesta fue desde la polémica. Veamos: en 1994, él había publicado el libro *Para sistematizar experiencias*, que a su vez recogía la experiencia de los talleres regionales de sistematización, animados desde la red de educación popular Alforja; dicho texto, era referencia obligada para quienes quisieran acercarse a la concepción y la propuesta metodológica “dialéctica”.

En efecto, dicha perspectiva había sido visibilizada por Diego Palma en su ya célebre estado del arte “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina”, editada por el CEAAL en 1992. En ella, señalaba que pese a la diversidad de propuestas metodológicas surgidas en la Región a lo largo de la década de 1980, existía en lo epistemológico, una unidad fundamental en torno a la dialéctica como método y estilo de pensamiento. Desde mi experiencia en el campo, difería de dicha afirmación, en la medida en que identificaba dentro de algunas propuestas metodológicas de sistematización como la impulsada

por Sergio Martinic en el CIDE de Chile y la que desarrollábamos en Colombia desde el Grupo Interuniversitario de Educación Popular y con Lola Cendales, una perspectiva metodológica más bien interpretativista, dado que recogía aportes de la de la antropología cultural, de la semiótica y de la hermenéutica; lo que existía era una pluralidad epistemológica, en todo caso, crítica y auténtica desde América Latina.

En este contexto, yo había escrito a fines de 1995 un artículo para la Revista Aportes de Dimensión Educativa en el que controvertía la supuesta unidad en torno a la dialéctica y destacaba las potencialidades del enfoque interpretativo (Torres, 1996). Unos meses después, en enero de 1996, por iniciativa del CEAAL se llevó a cabo en Santiago de Chile, una reunión entre educadores populares, especialistas latinoamericanos en sistematización de experiencias con el fin de avanzar en la construcción metodológica conjunta y enfatizar en su dimensión formativa y pedagógica.

Para mí fue muy significativo el encuentro, pues, por primera vez me encontraba, cara a cara, a quienes venía leyendo años atrás como el propio Oscar Jara y Roberto Antillón (de la red Alforja), Elza Falkembach (de Brasil), Estela González, Mima Bernechea y Mariluz Morgan (del CELATS, Perú) y de reencontrarme con amigos como Alfredo Ghiso y Jorge Osorio; además, gracias al evento, pudimos interactuar con el sociólogo chileno Manuel Canales y a través suyo el pensamiento y obra del intelectual crítico Jesús Ibáñez.

La jornada fue inolvidable: cada persona o grupo, exponiendo los presupuestos epistemológicos y pedagógicos de sus propuestas, narrando los procesos metodológicos llevados a cabo y encontrando muchas convergencias teóricas y prácticas; en mi caso, establecí una empatía muy grande con Roberto Antillón y Oscar Jara por su jovialidad y por encontrar varias coincidencias en el uso de recursos artísticos, creativos y estéticos provenientes de las culturas populares. A partir de allí, creo que comenzó a consolidarse un proyecto más sólido de colaboración e intercambios entre las diferentes propuestas, hasta convertirse en la actual corriente metodológica, recogida por el Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL.

Considero que el libro *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, que tiene usted en sus manos y cuya primera versión en español fue publicado por el CEAAL y CEP Alforja en 2012, recoge esta trayectoria personal y colectiva en torno a esta modalidad de producción de conocimientos y en la que

Oscar ha continuado siendo, no solo un referente, sino un líder que, a la vez que promueve la participación y la construcción colectiva, también recoge y sintetiza los aportes que ha venido generándose desde los practicantes de la sistematización.

En su madurez de sus sesenta y pico de años, luego de sobrevivir a una cirugía de corazón abierto y en su segundo periodo como presidente del CEAAL, Oscar nos entrega en esta edición colombiana, una obra que al vez que visibiliza sus raíces continentales de la sistematización en el trabajo social, la educación de adultos y la educación popular, también avanza en su conceptualización, en su sentido y en su despliegue metodológico y práctico. Es por eso que se constituye en una valiosa herramienta para quienes se introducen en el tema y deciden emplear la sistematización como una estrategia para producir conocimiento sobre su propia práctica social y desde su propia experiencia como protagonista.

Sin duda, este libro contribuirá al posicionamiento de la sistematización de experiencias en el país, así como a ampliar el colectivo de educadores y profesionales sociales que la promovemos y empleamos como posibilidad de comprensión crítica de sus prácticas, de formación y empoderamiento de sus protagonistas. ¡Gracias Oscar, por este regalo!

Alfonso Torres Carrillo
Educador popular e investigador social
Bogotá, marzo de 2017

Presentación

Mi primer encuentro con la sistematización de experiencias fue en el año 1972, estando en Perú, mi país de origen, como alfabetizador en el departamento de Piura, cerca de la frontera con Ecuador. Yo trabajaba en una ONG recién creada, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) en una zona de grandes haciendas algodoneras, en una época en la que el gobierno militar reformista presidido por Juan Velasco Alvarado estaba comenzando la aplicación de la Reforma Agraria, por medio de la cual los grandes latifundios privados pasarían a manos de los trabajadores agrícolas organizados en cooperativas. Se trataba de una de las más importantes propuestas de transformación de la tenencia de la tierra que se ha llevado a cabo en América Latina.

Nuestro centro había apostado a que la educación y la organización de los trabajadores sería un factor decisivo para llevar adelante una verdadera reforma agraria y un auténtico cambio de estructuras en los que los sectores populares fueran dueños de su destino. Por ello, diseñó, junto con otros programas de capacitación técnica, un proyecto de alfabetización *concientizadora*, siguiendo al pie de la letra la propuesta del método psicossocial que nos había llegado desde el vecino país del sur, Chile, donde desde hacía un año gobernaba la Unidad Popular y su presidente Salvador Allende. Dicho método, divulgado en unos folletos impresos a mimeógrafo —que aún conservo—, había sido propuesto por un refugiado brasileño en Chile, Paulo Freire, cuyas ideas estaban causando un enorme impacto por su crítica radical a una educación autoritaria, vertical y *bancaria* ante la que oponía una educación liberadora, horizontal y dialógica. La palabra *mágica* que sintetizaba su innovadora propuesta era, pues, la *concientización*, término que en ese tiempo nos decía tantas cosas que no nos preocupamos tanto por definirlo, cuanto por ponerlo en práctica¹.

1. En ese tiempo ya circulaban entre nosotros en castellano, gracias a la enorme política de difusión cultural del proceso chileno, algunos textos fundamentales de Freire como *Acción cultural para la Libertad*; *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* y *Extensión o comunicación*, los cuales leíamos con avidez y pasión, sin darnos cuenta de que nos estaban abriendo la mente y el corazón a otra manera de pensar, no solo la educación, sino la vida misma, y que esta quedaría marcada para siempre desde el primer intento de poner en práctica con coherencia estas propuestas.

Yo tenía 21 años cuando empecé a trabajar en ese programa de alfabetización. Éramos ocho alfabetizadores que a las seis de la mañana comenzábamos las *clases* con los obreros agrícolas de esas haciendas, las cuales se hacían bajo los árboles, en las oficinas administrativas o los lugares donde se guardaban las herramientas y maquinarias. Habíamos hecho un convenio con las cooperativas: los trabajadores ponían una hora de su tiempo y en vez de entrar a las siete de la mañana, entraban a las seis; las cooperativas, que habían sido recién formadas, daban una hora de trabajo para el estudio. Así, teníamos un horario de alfabetización de seis a ocho de la mañana. Por las tardes, íbamos a los caseríos donde vivían sus familias y teníamos sesiones de alfabetización con las mujeres y personas mayores que no trabajaban en las cooperativas. También impulsábamos grupos de teatro, títeres, deportes y música con los muchachos de esas comunidades.

Cada uno de nosotros tenía un círculo de alfabetización de entre 8 a 15 personas. La metodología de Freire se basaba en reflexionar críticamente en torno a temas y palabras generadoras que reflejaran la realidad que se vivía, y darle así un contenido y un sentido al aprendizaje de la lectoescritura. Esta propuesta implicó que, antes de iniciar la alfabetización, teníamos que alfabetizarnos nosotros, los educadores: alfabetizarnos en las condiciones de vida, el lenguaje, la manera de ver el mundo de las personas con las que íbamos a trabajar.

Por eso, durante los cinco primeros meses de estar en la zona, nos dedicamos a recorrer los poblados y vivíamos donde nos acogieran: en una casa o en una escuela, estableciendo contacto con la gente y presentándonos como maestros que veníamos trabajar en dicha región. Esta fase fue fundamental, sobre todo para las personas del equipo que no éramos de allí, algunos incluso como yo, que era la primera vez que estaba en el norte del país. Esos meses fueron nuestra escuela de geografía, de economía, de sociología: aprendimos sobre el clima, la comida, la vivienda, las costumbres y, por supuesto, sobre la manera de hablar de las personas, la cual reflejaban su manera de ver el mundo y la vida.

El método de alfabetización que aplicamos exigía construir primero el *universo vocabular* de la gente, con los términos y frases que escuchábamos; asimismo, construir el *universo temático*, tratando de identificar los *temas generadores* que representaran situaciones significativas de la realidad económica, social y cultural. A partir de ello, se armaba un conjunto de *palabras generadoras* que de alguna manera codificaran dichos temas y sirvieran, siguiendo un orden de complejidad progresiva, de vehículo de aprendizaje de la lectoescritura, pero, sobre todo,

para, como decía Freire, “aprender a leer la realidad, para escribir la historia”. Así hicimos un plan de alfabetización que permitiera en cuatro o cinco meses cubrir todos los temas y palabras y, por tanto, alfabetizarse y haber generado un proceso de *concientización*.

El desafío era apasionante, al igual que cada paso que dábamos. Fue un periodo de un intenso aprendizaje para nosotros, en el que —primero que todo— aprendimos a respetar profundamente a las personas con quienes trabajábamos; aprendimos a valorar sus conocimientos y saberes producto de su experiencia; aprendimos también a desarrollar la sensibilidad para observar con atención, para escuchar, para percibir; se incentivó nuestra curiosidad y una actitud indagatoria; aprendimos, además, a describir detalladamente nuestras percepciones, a ordenar nuestras ideas, a redactarlas, a comunicarlas lo más fielmente posible. La elaboración de la propuesta de alfabetización significó que fuéramos las primeras personas *concientizadas*.

Luego, comenzamos a trabajar en el proceso de alfabetización. Muy pronto, vimos necesario que eso que estábamos haciendo y viviendo cada quien en su círculo de alfabetización, lo pudiéramos recoger y compartir de forma sistemática entre los ocho alfabetizadores y alfabetizadoras. Y desarrollamos, entonces, un procedimiento: a las ocho y media de la mañana, luego de desayunar, regresábamos al centro de capacitación y cada quien se sentaba durante media hora o cuarenta y cinco minutos y ponía por escrito lo que había sucedido durante esas dos horas de alfabetización, tratando de transcribir lo más fielmente posible, tal como recordábamos, lo que la gente había dicho y cómo lo había dicho, las frases y reflexiones de las distintas personas del grupo, los diálogos y silencios, las preguntas. Por aparte, colocábamos nuestras propias ideas y comentarios sobre la sesión. Así, empezamos a recoger cada día las frases que la gente decía ante cada tema, al igual que nuestras propias apreciaciones, diferenciando unas de otras.

Por ejemplo, recuerdo la primera palabra con la que comenzamos la alfabetización: era *palana*, que es término que se utiliza en Piura para *pala* o *lampa*, instrumento que se usa en el campo para remover la tierra. Y con esa palabra generadora, utilizando primero un dibujo en forma de afiche que habíamos hecho, que mostraba a un grupo de personas trabajando la tierra con *palanas*, iniciábamos la discusión preguntando: “¿Qué vemos en el dibujo?”; la gente decía: “Personas trabajando con la palana”; luego nosotros: “¿Y de qué forma se usa la palana?”, “¿Para qué se usa la palana?”, “¿Quiénes usan la palana?”, “¿Quiénes no usan palana?”, etc. Y así se conducía toda una serie de reflexiones sobre el trabajo agrícola, la transformación de la

naturaleza, las condiciones laborales, etc. construyendo un conocimiento colectivo en el que se expresaba su saber, sus necesidades, sus preocupaciones, su manera de ver la vida... A partir de allí, pasábamos a presentar la palabra escrita: “Todo eso que hemos dicho sobre la palana tiene que ver con esta palabra que se escribe así: “pa-la-na”. Las personas leían y luego escribían la palabra que tenía detrás todo el significado discutido.

Luego, pasábamos a lo que Freire llama la *ficha de descubrimiento*”; un cartel en el que estaba escrito: “pa – pe – pi – po – pu”; “la – le – li – lo – lu”; “na – ne – ni – no – un”. Luego de leerla, la gente *descubría* y leía palabras conocidas: *pa-lo; lu-na; papa, pelo...*, etc., que se iban escribiendo en la pizarra y ellos las escribían en sus cuadernos. Por último, se hacían frases con *palana* y con todas las demás palabras descubiertas, en un diálogo vivaz y libre. Se relacionaban las palabras con su vida y con el tema generador: “El trabajo humano transforma la naturaleza”. De esta manera, vivíamos un proceso interesantísimo de descubrimiento mutuo de la realidad. Las dos horas de *clase* se hacían brevísimas ante la riqueza y entusiasmo de esos diálogos.

Así, pues, de ocho y media a nueve y media de la mañana nos sentábamos y escribíamos esas frases, tratando de recordar lo más posible, lo más fielmente posible, las palabras con las que ellos habían hablado. Por ello, sin darnos cuenta, éramos nosotros los que estábamos siendo alfabetizados por ellos; éramos los que estábamos aprendiendo a ver la vida tal como ellos la veían. Todo eso lo fuimos registrando individualmente y compartiendo en el equipo; y lo hacíamos un día y otro día y otro día. Hasta que después de seis meses, ya había grupos que se habían alfabetizado y necesitaban tener textos accesibles de lectura para poder continuar su proceso. ¿De dónde podríamos sacar los elementos para producir los primeros textos de posalfabetización: los contenidos, la forma de redactarlos? Pues de esas mismas frases que ellos habían dicho. Así pasamos a construir textos sobre trabajo, vivienda, salud, religión, familia, clima..., sobre todos los temas generadores. En esos textos poníamos las frases que ellos nos habían enseñado oralmente y nosotros habíamos puesto por escrito. Con ese material produjimos cerca de diez folletos con los que se hizo la posalfabetización. Era una forma de devolverles de forma estructurada y temática su propio saber, sus propias frases habladas individualmente, de vuelta ahora en forma escrita, luego de haber sido compartidas y socializadas. Era devolverles de forma organizada su propia palabra a través del aprendizaje que nosotros habíamos recogido.

Creo que es posible imaginar lo que significaba eso para nosotros como equipo: toda la pasión que teníamos cuando compartíamos lo que cada quien traía de su grupo; socializar las discusiones producidas, las reflexiones y conocimientos que cada quien estaba recogiendo de las personas que se alfabetizaban, pero también las nuestras, nuestros propios aprendizajes... Esa segunda parte —nuestras propias reacciones y comentarios—, era la que nos servía de base para hacer luego nuestras evaluaciones. Con ellas descubríamos también cuál había sido nuestro propio proceso de aprendizaje, pues cuando revisábamos lo que habíamos escrito en las primeras sesiones de alfabetización y luego las confrontábamos con lo redactado hacía 6 o 9 meses, encontrábamos en nuestros registros, cosas que no recordábamos; valorábamos a la distancia, de otra manera, lo que habíamos escrito y vivido en ese entonces; relacionábamos nuestras distintas ideas y descubríamos que había habido una trayectoria, un camino en el aprendizaje de cada uno de nosotros y nos dábamos cuenta de que ese camino existía, solo luego de recuperarlo y objetivarlo. El proceso personal era la base para la socialización, pues cada quien aportaba lo suyo y se producían discusiones y reflexiones de una gran riqueza, siempre vinculadas a lo que la práctica nos estaba enseñando..., permitiéndonos aprender también en colectivo de los aprendizajes de las otras personas del equipo. Creo que tal vez entonces no nos dábamos cuenta de que también estábamos siendo educadores entre nosotros mismos; los educadores nos educábamos entre nosotros a partir de lo que aprendíamos con la gente con la que hacíamos educación. Y así lo hicimos durante tres años. Ahí fue donde se me empezó a meter en el alma, en la sangre y en la carne esta especie de manía, esta pasión por la sistematización de las experiencias.

Allí fue, quizás también, la primera vez que tuve la vivencia de que en el trabajo de educación popular, quien más aprende, quien está en permanente desafío de aprendizaje, todos los días y a todas horas, es el educador o la educadora. El problema, es que muchas veces no logramos darnos cuenta de esos aprendizajes; tenemos muchos aprendizajes en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y por tanto no podemos compartirlos con otras personas.

Siguiendo este recorrido, el aprendizaje de este periodo se recrearía años después, con algunas variantes respecto a las posibilidades de la sistematización: en el año 1976 pasé a dirigir un centro de educación popular en Lima, que se

llama Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, el cual hoy es muy conocido y produce una importante revista de difusión continental sobre educación. En ese tiempo era un centro dedicado a las publicaciones y a la formación y capacitación para sectores rurales, urbanos y sindicales, impulsando un trabajo de promoción cultural, documentación y de uso de medios de comunicación artesanales.

Teníamos cuatro equipos de trabajo, dedicados cada uno a un área particular. Empezamos a tener reuniones colectivas para discutir el trabajo que hacíamos, en un contexto en que empezaba un debate en torno a la concepción de educación popular, de cultura popular, sobre la metodología en la Educación Popular, a la relación entre educación y política, entre educación formal y no formal, etc. Nos planteamos que Tarea tenía que aportar a este debate, y para ello debíamos hacer una discusión teórica sobre estos temas, pero que estuviera enraizada en nuestra práctica. Entonces se nos ocurrió hacer algo similar a lo que hicimos en el CIPCA: comenzar a recopilar y registrar lo que cada equipo hacía y que esta experiencia práctica nos sirviera de base para las reflexiones teóricas: hicimos una pequeña guía donde cada uno de los equipos escribía lo que estaba haciendo a lo largo de dos meses y luego teníamos sesiones bimestrales donde nos reuníamos para compartir lo que cada equipo había recogido. De esta manera nos fuimos acostumbrando a recoger lo particular que hacíamos en las distintas áreas: la urbana, la de comunicación, la de promoción cultural, la de documentación y lo colocábamos en el conjunto. Seguimos esa dinámica de recoger y registrar nuestros aprendizajes, compartirlos y someterlos al debate; al hacer esto nos dábamos cuenta de que había otros aprendizajes que no habíamos percibido o que incluso aquellos que pensamos habían sido adquiridos de una determinada manera, se resignificaban al compartirlos con otras personas del equipo. Desde ahí, desde ese intercambio de prácticas reflexionadas, comenzábamos a profundizar sobre qué concepción de cultura, de educación, de metodología estábamos expresando en la práctica. Y, claro, eso nos obligaba a buscar literatura, textos teóricos, otras experiencias con las cuales confrontar nuestras prácticas y nuestras ideas, con el fin de producir un pensamiento compartido por el equipo. Es decir, la mirada crítica sobre la práctica nos exigía entrar a reflexionarla teóricamente.

Otro paso adelante lo dimos cuando, a partir de lo que hacíamos en el equipo de Tarea en el contexto de la realidad peruana, incentivados por los desafíos teóricos y políticos del contexto sudamericano de los años setenta, e inspirados también en nuestros contactos iniciales con la educación popular en

Centroamérica y México, adonde habíamos asistido a encuentros de educación popular, se nos ocurrió promover y organizar en el año 1979 el Primer Encuentro Nacional de Educación Popular en el Perú. Para este evento, aplicamos la misma idea de fondo: pedir a cada institución o grupo que relatará y expusiera por escrito su experiencia y añadiera sus reflexiones críticas en torno a ella. El encuentro se basó en compartir esas prácticas reflexionadas por sus practicantes, pero no para quedarnos en el puro intercambio, sino para —a partir de él— producir aportes teóricos y metodológicos más generales. De ese encuentro, de ese análisis crítico de las prácticas, surgió incluso una *definición* de educación popular que marcó toda una época en el Perú. Luego, se hizo el segundo y el tercero... y así sucesivamente.

A inicios de los años ochenta fui a Centroamérica y tuve el privilegio de participar en Nicaragua en la Cruzada Nacional de Alfabetización, así como en varios programas nacionales de formación y capacitación en el marco de la Revolución sandinista. En ese increíble contexto, donde parecía que todo era posible, nos encontramos con muchos compañeros de otros países, que venían a apoyar la educación popular en Nicaragua. Y empezamos a entrar en contacto, a intercambiar y coordinar acciones en talleres, seminarios e investigaciones de campo ya no solo en la alfabetización sino con organizaciones campesinas, urbanas, programas de salud comunitaria, formación de dirigentes, etc. Por otra parte, pasamos a realizar actividades conjuntas también en Honduras, El Salvador, México, Panamá, Costa Rica, Guatemala...

De todo este intenso proceso nació la idea de crear una red que nos permitiera coordinar de manera más permanente y organizada nuestros trabajos, ya no solo para el apoyo a Nicaragua, sino abierta a toda la región. Así nació en 1981 la Red Alforja, con la participación de siete instituciones de educación popular de México y Centroamérica.

Después de dos años de intensas actividades en varios países, nos dimos cuenta de que era el momento de compartir de manera más sistemática nuestros aprendizajes y reflexionar crítica y teóricamente sobre lo que estábamos llevando a cabo en nuestras prácticas... Así fue como se nos ocurrió hacer el Primer Taller Regional de Sistematización y Creatividad, en abril de 1982, en Costa Rica. Para este taller, cada uno de los centros trajo una descripción de sus experiencias y formuló reflexiones alrededor de determinados temas que constituían la agenda del evento. Fue muy impactante compartir esos aprendizajes y encontrar hilos comunes en medio de una diversidad grande de prácticas particulares. También compartimos

nuestras reflexiones y analizamos cómo estábamos conceptualizando esas prácticas. En muchos casos, tuvimos que crear algunas categorías que pudieran expresar mejor lo innovador de algunas cosas que hacíamos. Así surgieron, por ejemplo, las nociones de *eje temático*; de *lógica metodológica*; de *apropiación* de conocimientos, la diferencia entre *concepción metodológica*, *método*, *técnica* y *procedimiento*... , conceptos que orientarían luego el sentido de nuestra acción educativa y con los que participamos en los debates latinoamericanos de educación popular de toda esa década. También descubrimos que aunque la diversidad de experiencias fuera muy grande en lo específico, el ordenamiento y clasificación de sus elementos, su reconstrucción histórica, el análisis de sus aspectos similares y diferentes, el debate sobre cómo se conceptualizan las actividades, podía permitir un análisis crítico común, posibilitando una primera teorización a partir de explicitar los aprendizajes que obtenemos de la práctica cotidiana. Asimismo, estas interpretaciones críticas servirían para orientar con un sentido más preciso, las futuras prácticas.

Así, sin habérselo propuesto, fuimos descubriendo lo que luego llamaríamos *sistematización de experiencias*².

De allí en adelante, el trecho recorrido ha sido largo y complejo: 15 “talleres regionales de sistematización y creatividad” de la Red Alforja; participación en el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); decenas de talleres y encuentros sobre sistematización de experiencias a lo largo y ancho de América Latina y otros continentes; asesorías y reflexiones hechas en conjunto con compañeros del CEP Alforja en Costa Rica. Nuevos recorridos y nuevas búsquedas. Nuevos temas y preguntas. Nuevos aportes y descubrimientos. Nuevos y más profundos aprendizajes.

En 1994 salió a luz el texto *Para sistematizar experiencias, una propuesta teórica y práctica*. Buscaba compartir lo que habíamos logrado avanzar en conjunto con muchos otros compañeros respecto a este tema. Sus múltiples ediciones confirman que logró su objetivo y que pudo aportar algunas pistas para quienes están en la misma búsqueda.

Su utilización en procesos de capacitación y formación mostró sus potencialidades y también sus límites, por lo que se hacía necesaria una revisión y profundización de lo planteado entonces, incorporándole los aprendizajes

2. Véase capítulo VI, detalle respecto a estos “Talleres regionales de sistematización y creatividad”.

recientes. Por otra parte, han surgido en estos últimos años, nuevos aportes teóricos, metodológicos y prácticos que han enriquecido las perspectivas de la sistematización y sus variantes posibles. Son aportes que vienen de personas que trabajan en campos bastante diversos de la investigación, el trabajo social, la educación y la promoción del desarrollo.

De esta manera, recuperando críticamente de nuestra propia experiencia y dialogando con otras propuestas y aportes, queremos ahora compartir y proponer nuevamente algunas pistas para seguir caminando por esta ruta, conscientes que aún falta mucho por precisar y ahondar. Nos seguiremos resistiendo a presentar *modelos* o *recetas* para aplicar, como quizás alguna gente demanda. Pero también somos conscientes de que debemos mostrar ejemplos concretos e instrumentos manejables, para no quedarnos en análisis y recomendaciones abstractas y generales. Seguirán siendo trechos de camino recorrido y, ojalá, inspiraciones a seguir buscando. Lo más importante, quizás, es que son producto de nuestros propios aprendizajes teórico-prácticos y eso será lo que reflejamos a lo largo de este texto. Por eso quería partir en esta presentación con mi testimonio personal, que por muy limitado y particular que sea, es el lugar histórico donde estas ideas han germinado y desde donde me atrevo a dialogar, con humildad, pero también con la convicción de la validez de la experiencia en su dimensión personal, contingente, como expresión de la experiencia humana total que se construye históricamente. Como dice un pensamiento de mi compañera Eva Carazo, educadora popular costarricense: “Soy al mismo tiempo la que quiero ser y la que he sido, la que vengo siendo ahora, y, además, soy lo que hago y en lo que creo... porque lo que hacemos viene de allí, de lo que nos pasa por el cuerpo y la memoria y el corazón y las energías...”.

Por todo lo mencionado, en el campo específico de la reflexión teórica y metodológica sobre la *sistematización de experiencias*, debemos ser coherentes con su sentido de fondo: no se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas. Entender la actualidad del presente como acontecimiento inexplicable sin el pasado y que a la vez contiene las potencialidades de un futuro por construir. Es decir: sistematizar las experiencias para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan... apropiarnos del futuro.

Introducción

LA AVENTURA Y EL DESAFÍO DE SISTEMATIZAR NUESTRAS EXPERIENCIAS

El interés por la *sistematización de las experiencias* ha crecido enormemente en los últimos años en muy diversos campos, sobre todo en las áreas de intervención social: salud, educación, proyectos de desarrollo, derechos humanos, etc., incluso en otras como capacitación agropecuaria y protección del medio ambiente. Pareciera que es cada vez más evidente y valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de la acción cotidiana. Sin embargo, aunque el deseo de aprender de nuestras prácticas es siempre valorado positivamente, muchas veces no se lleva a cabo debido a múltiples razones:

a) Su aparente complejidad

- La sistematización aparece como algo muy complicado, reservado a *especialistas* en la materia, que exige un instrumental preciso y un tiempo largo de dedicación.
- Algunos proyectos ejecutados por profesionales y que tienen como referentes o beneficiarios a determinados sectores o grupos sociales populares, se preguntan si la sistematización la deben hacer solo las personas profesionales o es posible incorporar en ella a los grupos sociales y cómo hacerlo.

b) Falta de claridad en varios aspectos:

- *Sobre qué es la sistematización*: no se tiene una definición precisa, pues se confunde con la clasificación y ordenamiento de datos, con la investigación y con la evaluación o, incluso, con la documentación

o registro de experiencias. ¿Es un proceso o es un producto? En este segundo caso: ¿Es una memoria descriptiva que documenta lo que se ha hecho o es un informe analítico e interpretativo?³.

- *Respecto a quién la realiza:* no se tiene claro quién la debe o la puede llevar a cabo: si es tarea de una persona externa a la experiencia, para garantizar una *mirada objetiva* o si es responsabilidad de quien realiza la experiencia. En este segundo caso, muchas veces se quiere tener definido si debe hacerla una persona, como responsable de esa tarea, o puede hacerse como un trabajo colectivo de un equipo. Algunas instituciones se plantean la necesidad de tener un área de sistematización que se responsabilice de ello; otras piensan que cada área o programa debería ser quien sistematice su práctica particular.
- *En torno a qué puede ser “sistematizable”:* otro aspecto que no se suele tener claro está relacionado con el qué es lo que se puede o se debe sistematizar: ¿Todo el proceso desde el inicio hasta el fin? ¿Una parte relevante? ¿Las diversas experiencias que promueve toda la institución u organización? ¿O es mejor restringirse a sistematizar un proyecto o programa? ¿Se deben sistematizar principalmente las *buenas prácticas* o también las experiencias fallidas o débiles?
- *Sobre cuándo sistematizar:* ¿Hay que esperar a que termine la experiencia o puede hacerse paralelo a los procesos? ¿Se puede diseñar desde antes que empiece la experiencia o hay que esperar a que esta ya esté en marcha?
- *Claridad respecto a para quién se sistematiza:* ¿Para los sujetos protagonistas de la experiencia? ¿Para las personas de las comunidades con las que se trabaja? ¿Para la institución u organización? ¿Para otras que tienen prácticas similares? ¿Para quienes financian los proyectos?

3. Un rápido recorrido por internet, insertando en un motor de búsqueda la palabra *sistematización*, nos llevará a encontrarnos con sitios web que hablan de: “sistematización de los datos existentes sobre...”, “sistematización de la enseñanza”, “sistematizar la médula espinal, las vías ascendentes y la materia gris...”, “sistematizar el daño a la persona”, “sistematizar la bibliografía existente”, “sistematización de músicas populares”, “sistematización del procedimiento de resolución de problemas en la física”, “sistematización vial”, “catalogación y sistematización en museos”, “sistematizar la información de la calidad del agua”, etc.

- *Confusión respecto a para qué se sistematiza:* ¿Para dejar constancia de lo que se hizo? ¿Para presentar un informe final? ¿Para aprender de la experiencia propia y no volver a cometer los mismos errores? ¿Para que otras personas puedan aprender también? ¿Para construir nuevas prácticas y también nuevas teorías?
- *En torno a qué métodos y técnicas utilizar:* ¿Tiene la sistematización una metodología propia o pueden usarse técnicas o métodos de investigación, o de evaluación, o de estudios etnográficos? ¿Hay un procedimiento establecido para todas las sistematizaciones o cada una tiene que tener un diseño particular?

c) Falta de políticas institucionales u organizativas al respecto

- No es común en las organizaciones o instituciones tener una política de sistematización (como sí se tiene para la planificación o para la evaluación); en general, se ve como algo que se hará esporádicamente o una vez que el proyecto ha terminado.
- La excusa más recurrente de por qué no se puede sistematizar (aunque se quiere hacerlo) es porque “no se tiene tiempo”. Es decir, es una tarea que parece importante, pero que, en la práctica, no se le da prioridad (lo cual significaría asignarle tiempo y recursos).
- Otro factor que dificulta la sistematización es que muchas veces quienes sienten necesidad de hacerla son las personas que trabajan en terreno (promotores, educadores) pero las instancias de dirección que son las que asignan las prioridades, formulan proyectos y buscan garantizar su cumplimiento, aunque piensen que sería importante y útil, no sienten esa misma necesidad y por tanto la van postergando...

Así, entre estas dos tendencias encontradas: grandes expectativas y demandas, por un lado y, por otro, pocas posibilidades de llevarla a cabo, progresivamente va ganando terreno la búsqueda de formas útiles y viables de sistematización de experiencias, búsqueda en la que nos inscribimos militantemente, tratando de encontrar en la práctica las respuestas o alternativas ante tantas preguntas formuladas. Por eso, hemos apostado a la importancia de promover

formas diversas de puesta en práctica de ejercicios de sistematización, que sin buscar llegar a la sistematización *ideal*, sí nos permitan descubrir cuáles son las claves teóricas, metodológicas y operacionales más importantes que la hagan posible.

De eso trata este libro. Vamos a tratar de presentar, de la manera más clara posible, algunas nociones, fundamentos y ejemplos, que nos permitan tomar una posición sólida ante las dudas e inquietudes planteadas más arriba. Para ello, revisaremos rápidamente en qué consisten los recorridos históricos más importantes que se han hecho sobre el tema, para luego sustentar una propuesta conceptual y su correspondiente propuesta metodológica. Esperamos que este esfuerzo anime a tantas personas, que día tras día realizan importantes experiencias con prácticas innovadoras y creativas, para que se aventuren a procesarlas con rigurosidad, de tal modo que puedan extraer sus aprendizajes, compartirlos y obtener de ellos orientaciones para el mejoramiento y transformación de la propia experiencia... y de otras.

Capítulo I

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: UNA PROPUESTA ENRAIZADA EN LA HISTORIA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

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

PAULO FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, 1997

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

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

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

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

DE LA “ASISTENCIA SOCIAL” AL TRABAJO SOCIAL RE-CONCEPTUALIZADO: SE ABREN LAS PRIMERAS RUTAS

Leticia Cáceres (1991) y María Rosario Ayllón (2002) ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del Trabajo Social entre los años cincuenta y sesenta, relacionados con la búsqueda de profesionalización de esta disciplina que en ese tiempo era llamada *asistencia social* o *servicio social* y estaba influenciada predominantemente por concepciones norteamericanas, que pregonaban el *metodologismo ascéptico*, es decir, sin cuestionamiento de la sociedad en que se lleva a cabo y utilizando métodos que buscaban, por el contrario, la *adaptación* de las personas y grupos sociales a dicha sociedad: el *caso social* individual, el *servicio social de grupo* y el *desarrollo de la comunidad*, entre otros (véase: *Servicio social busca respuestas*, 1970).

Además, en el campo de las Ciencias Sociales, el servicio social era considerado una disciplina de bajo estatus profesional y de débil consistencia teórica. Por ello, el sentido inicial con el que se usó el término *sistematización* estuvo marcado por la intencionalidad de recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del servicio social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su estatus ante otras disciplinas.

Posteriormente, el tema se vinculará, en la primera mitad de los años setenta, a la llamada *reconceptualización del Trabajo Social*⁴, desde un enfoque anclado ahora en la realidad latinoamericana y que surge en confrontación a la pretendida neutralidad metodológica y a la influencia desde otros contextos, tal como recalcan Vicente de Paula Faleiros y J.P. Netto:

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

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

Más aún, la sistematización de las prácticas de servicio social va a aparecer como un factor fundamental para hacer la reconceptualización posible:

“Se persigue responder mejor a las exigencias que la realidad latinoamericana hace (...) Creemos que la reconceptualización es imprescindible, pero debe cumplir algunos requisitos para que realmente responda a América Latina y sus necesidades de cambio. Entre ellos, énfasis en

4. Se trata de todo un proceso teórico-práctico de revisión y evolución de los propósitos, funciones y métodos de trabajo de esta disciplina en las décadas del sesenta y setenta del siglo xx (ver: Dupont, 1971).

formación científica que permita interpretar correctamente la realidad; análisis profundo de la realidad nacional y latinoamericana; trabajo directo en terreno para vivenciar y compartir la problemática de los trabajadores desde adentro, comprenderla críticamente y **sistematizarla**. (ver: *Servicio social busca respuestas*, 1970, p. 4) (negrilla añadida).

De esta manera,

[...] se atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese periodo”. (ver: *Servicio social busca respuestas*, 1970, p. 20).

Con esto se busca extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional. La sistematización se ve como un factor que permitiría superar la separación entre práctica y teoría, principalmente desde el lado de los profesionales *prácticos* (como serían los trabajadores sociales), que al decir de Dupont (1971):

[...] suelen darle mayor importancia al hacer que a la teoría, sin comprender cabalmente los esfuerzos que otros llevaron a cabo para crear el saber disponible. Sin darse cuenta en qué medida la teoría que ya poseen, los ordena, los guía y los clarifica y cómo ellos mismos la evalúan, la rectifican y la amplían, partiendo de ella y volviendo a ella una y otra vez. Pero los prácticos de cualquier profesión, que generalmente saben mucho más de lo que ellos mismos comprenden, y lo que colegas quizá más brillantes tienden a aceptar, casi nunca llegan a transmitir todo lo que poseen, porque no lo ordenan, lo concretan y lo *sistematizan*.

En esta corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Teresa Quiroz (1971) y Diego Palma (1971) de la Universidad Católica de Chile, en sus trabajos: “Nueva etapa en Trabajo Social” y “La praxis científica en el Trabajo Social”, respectivamente, los cuales aparecen en la mencionada revista de la Escuela de Trabajo Social, en sus números 2 y 3 del año 1971. Quiroz menciona como referentes importantes de esta época los trabajos presentados en el Seminario de Escuelas de Trabajo Social, organizado en 1971 por el Instituto de Solidaridad Latinoamericana en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: “El trabajo

de campo como fuente de teoría”. Por ello, probablemente el *primer documento* producido en América Latina que lleva en su título el término de *sistematización* utilizado en el sentido que estamos señalando, es el llamado “Sistematización de las prácticas como fuente de teoría”, presentado por Ana María Quiroga y Leila Lima, de la Escuela de Servicio Social de Belo Horizonte, Brasil, en dicho Seminario de Ambato (citado por Quiroz, 1971).

Por su parte, Quiroz y Palma van a incorporar directamente su reflexión y propuesta teórico-práctica a los desafíos que vive Chile con el Gobierno de la Unidad Popular y consideran que este abre una coyuntura favorable para el Trabajo Social en la medida que se vinculen dialécticamente los cambios del contexto con aquellos que se dan en la profesión:

[...] el hecho que Chile esté entrando en una diferente coyuntura política favorece de partida la participación de los sectores populares tanto en la gestación del poder político como en los beneficios de la sociedad, y a la vez, permite al servicio social ir más allá de los pequeños cambios locales que no tocan a la estructura global de la sociedad [...] capacitación, organización social, planificación social en sus diferentes niveles; el campo de la salud, de la educación, de la vivienda, de la economía, de la organización, son áreas de acción del Trabajo Social. (Revista de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile, diciembre de 1970- marzo de 1971, p. 3).

Este proceso retoma, según Palma y Quiroz, el antecedente de la influencia de Paulo Freire en la Escuela de Trabajo Social en los tiempos del gobierno de Frei (1964-1970):

[...] una epistemología que ligaba el conocimiento corriente con el conocimiento científico, que iba en contra del positivismo y del marxismo ortodoxo; que le dio mucha importancia a la práctica e hizo un esfuerzo sistemático por ordenar lo que se iba encontrando. [...]

[Así, la Escuela de Trabajo Social] estaba metida en las fábricas, en los cordones industriales, en las zonas rurales, en los campamentos. El énfasis estaba en la práctica [...] los alumnos y alumnas iban escribiendo todas las semanas el proceso que se desarrollaba en la práctica... no terminaba en un informe de lo que habían hecho, sino un ensayo de reflexión sobre la práctica. (Quiroz y Palma, 2010).

Según Ayllón (2002), 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. (p. 20).

De allí que el Seminario Latinoamericano de Servicio Social, realizado en Porto Alegre en julio de 1972, llevara por título: “Sistematización de la actividad práctica en servicio social”, constituyéndose en un evento latinoamericano donde se hace *reflexión crítica sobre la práctica de Trabajo Social* como instrumento fundamental en la formación de los trabajadores sociales.

No podríamos dejar de mencionar también, como hecho relevante, que Teresa Quiroz haya coordinado el equipo que elaboró el proyecto de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Valparaíso, surgido de un auto-cuestionamiento y un replanteamiento total de las escuelas de *educación familiar* y de *servicio social* por alumnos y docentes, y que fuera aprobado por unanimidad el 27 de junio de 1971. Este proyecto incluye la sistematización como uno de los componentes esenciales ya que se busca “pasar de una práctica social espontánea a una praxis científica” (Quiroz et al., 1972, pp. 4-5, 36-37, 38,39):

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

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

La estructura y el proceso metodológico considera la experiencia directa, el discurso, el lenguaje, **la sistematización de la acción** en distintos momentos a través de aproximaciones sucesivas. [...].

Al término de estos contenidos, el estudiante debe **sistematizar su proceso de aprendizaje**, contribuyendo a la conformación de una teoría del Trabajo Social (negrilla por fuera del texto original).

Es interesante identificar cómo este periodo histórico de 15 años de intensos cambios y tensiones en Latinoamérica (entre 1959 y 1975: la Revolución cubana, programas de “Alianza para el Progreso” y el consiguiente impulso de una visión desarrollista; surgimiento de movimientos revolucionarios, así como del Gobierno de la UP en Chile, y otros gobiernos progresistas, populistas y nacionalistas y, en contraposición, el proceso contrainsurgente que impulsó la posterior instauración de dictaduras militares basadas en la doctrina de *seguridad nacional*) representó un momento convulso, pero enormemente fértil para el surgimiento del pensamiento crítico, el cuestionamiento a los patrones conceptuales y metodológicos predominantemente estadounidenses y la búsqueda de un pensamiento propio desde Latinoamérica. Todo ello se expresa con mucha nitidez en el campo del Trabajo Social, en particular a lo largo de la creación de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (ALAESS), bajo la influencia organizativa y conceptual del servicio social norteamericano, la OEA y los organismos panamericanos vinculados a esta disciplina, sobre todo entre los años 1961 y 1965. Posteriormente, se inicia el proceso ya mencionado de la reconceptualización que se liga a la creación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) en 1976. Este proceso de redefiniciones lleva a que se cambie en 1977 el nombre de la Asociación por: Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAEETS), la cual contaba con el CELATS como uno de los centros propulsores de esta nueva visión comprometida con las nuevas realidades de nuestro continente: una nueva visión política, un nuevo enfoque epistemológico y nuevas aproximaciones metodológicas, entre las que la *sistematización de prácticas* es notoriamente relevante⁵.

5. Una muestra palpable de ello es lo profusamente documentado que ha sido este proceso, así como el empeño puesto en reconstruir su historia e interpretarlo críticamente. Gracias a ello, contamos con importantes esfuerzos *sistematizadores* de esta experiencia, realizados por sus mismas protagonistas, que apuntan a fundamentar sus búsquedas hacia el futuro (véase: Vega, 2004 y Molina, 2004).

En síntesis, los primeros abordajes que surgen sobre la sistematización en América Latina provienen del campo del Trabajo Social, desde su propio proceso de constitución como disciplina científica y profesional. Estos abordajes tienen como base cinco afirmaciones:

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

Esta ruta, abierta por el campo del Trabajo Social, fue cortada brutalmente por los procesos dictatoriales en los países del Cono Sur, pero en los años que siguieron fue ampliamente proyectada en otros países gracias a la influencia de trabajadores sociales que tuvieron que refugiarse en ellos. Es más, será profundizada por empeños como los de Teresa Quiroz y María de la Luz Morgan (1988), del área de modelos prácticos del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), quienes impulsaron un replanteamiento de la formación profesional de trabajadores sociales en los años 1980, y llegaron, incluso, a identificar la sistematización como *el factor que serviría de base o materia prima* para elaborar un cuerpo técnico, conceptual y teórico propio de esta disciplina (CELATS, 1983) (véase Quiroz y Morgan, 1988). Por su parte, en ese mismo periodo, Mercedes Gagnetten (1986) desarrolló toda una propuesta político-metodológica de sistematización basada en una larga experiencia de trabajo social antes y después de la dictadura militar en Argentina⁶.

6. La propuesta de Gagnetten ha continuado proyectándose hasta la actualidad con mucho impacto a través de la Red de Prácticas Sistematizadas, Reprasis (www.reprasis.org).

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

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

EL CAMINAR DE LA SISTEMATIZACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Para la década del setenta, la *educación de adultos* ya tenía varios años de haberse puesto en práctica en América Latina. Luego de la Segunda Guerra Mundial, en el marco del modelo de *sustitución de importaciones* y de expansión de la influencia de Estados Unidos en nuestro continente, se promueven un conjunto de programas de extensión agrícola, que implicaban la realización de programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista. Con la idea de que el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, la mayoría de los Gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización. El ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación —tarea incumplida desde la época de la independencia— se convierte ahora en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como *destinatario* de la educación, se consolidan fuertemente. En este marco, la Unesco fomenta y difunde un nuevo concepto: la *educación fundamental* y crea, en varios países del entonces denominado *tercer mundo*, centros dedicados a promoverla⁷.

Es en los años sesenta y setenta del siglo xx en los cuales la educación no formal de adultos tiene en América Latina su desarrollo más importante y significativo, orientado por la perspectiva del llamado *desarrollo de la comunidad* y otras corrientes de promoción social existentes en ese periodo (véase La Belle, 1980 y Puiggrós, 1984). Se da origen, entonces, a una gran diversidad y riqueza de experiencias, lo que motiva a realizar esfuerzos de investigación del campo

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

de la educación de adultos, debido a la necesidad de identificación e intercambio de lo que ocurría con dichas experiencias y sus innovaciones. Estos esfuerzos de investigación se centran en **recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios** de experiencias, tarea que recibe el nombre de *sistematización*.

En esta dirección, algunos de los esfuerzos más conocidos fueron, por ejemplo: la recopilación de experiencias realizada con ocasión del Simposio Mundial de Cartagena (Colombia), sobre “Crítica y política en las Ciencias Sociales”, en 1977, promovido por Orlando Fals Borda; “El proyecto de consolidación metodológica, sistematización y apoyos a la educación no-formal de adultos rurales”, coordinado por el Centro de Estudios del Tercer Mundo (CEESTEM), de México, dirigido por Félix Cadena, en 1979; “La sistematización de proyectos en varios países centroamericanos”, realizada por el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC), de Costa Rica, coordinada por Francisco Gutiérrez y Édgar Céspedes en 1981; la recopilación realizada por el proyecto de “Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos”, del Centro de Estudios Educativos (CEE), de México en 1982, coordinado por Humberto Barquera; el importante trabajo de recopilación y establecimiento de una tipología, hecho por Pablo Latapí (1984) en torno a las principales *Tendencias de la educación de adultos en América Latina*, publicado por el Crefal en 1984; asimismo, el trabajo pionero en el mapeo, identificación y análisis de experiencias de Educación de Adultos (incorporando ya experiencias de educación popular), de Patricio Cariola, Juan Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CINDE), de Chile, entre 1980 y 1983 (ver: Latapí, 1984; Cadena, 1987; Barquera, 1982; García Huidobro, 1980).

EL CAMINAR DE LA SISTEMATIZACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Por otro lado, en ese mismo periodo asistimos al surgimiento de la *educación popular*, que con el nombre inicial de *pedagogía de la liberación* marcaría en adelante una nueva manera de entender lo educativo. Como señala Carlos Rodrigues Brandão, los *camino cruzados* (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen⁸. El término *sistematización* acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

8. Brandão (1981) recorre esta temática introduciendo la relación entre *educación permanente, educación de adultos y educación popular*.

Los orígenes de una nueva noción de *educación popular*⁹ se gestan en el nordeste brasileño a través de las experiencias del Movimiento de Educación de Base y los Centros Populares de Cultura, desde cuya práctica y propuesta, Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones entre ser humano/sociedad/cultura y educación; con el concepto de *concientización* como símbolo principal y en contra de una *educación bancaria y domesticadora*, surge así la noción de una *pedagogía liberadora*¹⁰.

En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La noción de una pedagogía liberadora, inicialmente vinculada solo a una propuesta y un método de alfabetización, se extiende a otros campos de la práctica y la teoría educativa e incluso impacta otros campos como la comunicación, el teatro, la investigación social y la reflexión teológica¹¹.

Ejemplos de ello son la articulación de la concepción freiriana con la propuesta *educativa* de comunicación popular, dialógica y participativa elaborada por el uruguayo Mario Kaplún (1983), que revolucionó la visión predominante en ese tiempo de una comunicación unidireccional, para plantear su *bidireccionalidad*. Asimismo, en un campo cercano, la revolución en la dramaturgia producida por el *Teatro del oprimido* del brasileño Augusto Boal (1985), cuya propuesta tiene por objeto transformar las personas de espectadoras en protagonistas de la acción teatral, lo que les prepara para actuar en la realidad que viven con una perspectiva de liberación de las opresiones¹².

Por otra parte, el impacto de la *teoría de la dependencia* en el campo de las Ciencias Sociales y de la *teología de la liberación* en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe, contribuyó, definitivamente a conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas

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

10. Las principales obras de este periodo fundacional son: *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969); *Acción cultural para la libertad* (Freire, 1968); *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 1971), y la más significativa *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970).

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

12. La propuesta conceptual de Augusto Boal, y sus técnicas, como el *teatro periódico*, el *teatro legislativo*, el *teatro invisible*, el *teatro imagen* y el más conocido, *teatro foro*, tienen influencia del *Teatro Épico* de Brecht y de la *Pedagogía del oprimido* de Freire. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (Boal, 1985).

sociales y políticos. En particular el pensamiento de autores como Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, F.H. Cardoso y Enzo Faletto en las Ciencias Sociales (en el marco de la *teoría de la dependencia*) reafirmaron la necesidad de construir teoría desde las condiciones propias de la realidad latinoamericana. Ello implicó poner mayor atención a las experiencias y procesos innovadores u originales que se estaban llevando a cabo en nuestro continente, con lo que se revalorizó el campo de las acciones sociales y políticas transformadoras, así como la construcción de pensamiento propio desde esas experiencias, lo cual reforzó la importancia de la sistematización.

En el campo de la *teología de la liberación*, inspirados principalmente por autores como Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo y Leonardo Boff, se genera un enfoque teológico popular vinculado a la construcción de *comunidades eclesiales de base*, las cuales realizan procesos de reflexión crítica sobre la acción (*ver / juzgar / actuar*), en los que se realiza un ejercicio de recuperación de la memoria personal y colectiva, así como la elaboración de narraciones testimoniales y análisis del contexto histórico local y nacional. Muchas de las técnicas y dinámicas utilizadas por las *comunidades de base* serán compartidas por experiencias de educación popular realizada en otros ámbitos y muchas de ellas llegarán a constituir herramientas afines a la sistematización de experiencias¹³.

EL PENSAMIENTO DESDE LA PROPIA PRÁCTICA

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

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente (Picón, 1983; Paiva, 1973; Gajardo, 1983; Wanderley, 1979; Pinto, 1982). En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo García Huidobro (1980), quien indica, refiriéndose a la *educación popular*, que:

13. Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre educación popular y teología de la liberación es Giulio Girardi (1998, 2008). Otro trabajo interesante que aborda este tema es Preiswerk (1994).

[...] se hace ver la realidad de un **nuevo paradigma en la educación en la región**, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado [...] experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo. [...] Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social. [...] La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros. [...] Se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, autoevaluación, 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. (p. 32)¹⁴.

Precisamente, la *sistematización de experiencias*, desde un enfoque de 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 mayoría de dichas afirmaciones surgieron, de alguna manera, de *sistematizaciones de experiencias*, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en

14. El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic (1980a, 1980b).

eventos de encuentro entre educadores populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental. Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan. Así, se manifiesta 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 (Martinic y Walker, 1984; Martinic, 1984; Cadena, 1987).

EL ENCUENTRO CON LA INVESTIGACIÓN/ ACCIÓN PARTICIPATIVA

Finalmente, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un *nuevo paradigma epistemológico* para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando con su texto fundacional, *Ciencia propia y colonialismo intelectual* y otros documentos sucesivos (1970, 1972, 1978, 1980) dio fundamento, desde la realidad latinoamericana, a una nueva corriente en la investigación social: la *investigación/acción/participativa* (IAP), entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas. Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín (1981), de afirmar otra manera 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”.

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

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

En esta dinámica de búsqueda, la IAP confluyó con los intereses renovadores de las otras corrientes latinoamericanas mencionadas anteriormente, llegando incluso a concebirse como “una actividad educativa, de investigación y de acción social” (ICAE, 1977, p. 6). En esa confluencia, durante los años ochenta algunas personas identifican a la *sistematización* como una modalidad de IAP o, incluso, como un método o hasta un instrumento particular de esta. El debate sobre este aspecto será retomado más adelante en el capítulo IV.

En síntesis, durante los años setenta y comienzos de los ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surgió y se alimentó de estas ocho corrientes teórico-prácticas renovadoras, que buscaban redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: *el Trabajo Social reconceptualizado; la educación de adultos; la educación popular; la comunicación popular, el teatro del oprimido, la Teología de la liberación, la Teoría de la dependencia y la investigación/acción/participativa*. A su vez, estas corrientes se estimulaban, retroalimentaban y confluían entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzaban y hasta confundían. Por ello, al ser la sistematización de experiencias un concepto y una propuesta tan enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco común y sus desafíos.

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

- El Trabajo Social reconceptualizado.
- La educación de adultos.
- La educación popular.
- La comunicación popular.
- El teatro del oprimido.
- La teología de la liberación.
- La teoría de la dependencia.
- La investigación acción participativa.

OTRA MANERA DE PENSAR ES POSIBLE: ALFORJA, CEAAL Y LAS NUEVAS DINÁMICAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN LOS AÑOS OCHENTA

Es importante recalcar que todas estas corrientes renovadoras surgidas en nuestro continente no aparecieron por casualidad ni por consecuencia de su propio dinamismo interno, sino porque los procesos sociales, políticos y culturales en América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años 1950. La ruptura de esos paradigmas conceptuales fue posible gracias a los rompimientos producidos por los movimientos sociales y políticos revolucionarios que abrieron los cauces a la imaginación y a la conquista de la posibilidad de lo nuevo.

La Revolución cubana, en los años sesenta, y el gobierno de la Unidad Popular en Chile, a comienzos de la década del setenta, fueron acontecimientos detonantes que incentivaron en todos los rincones de nuestro continente el desarrollo de muchas nuevas experiencias en el campo de la organización, educación, promoción y participación popular, que requerían conocerse, compartirse y comprenderse. Dichas experiencias, en particular en el Cono Sur, tuvieron que pasar durante dos décadas por duros periodos de resistencia ante la fuerza de la censura y la represión de las dictaduras, así como por fases de progresiva conquista de espacios democráticos. Así, a mediados de los años 1980 todas estas corrientes renovadoras se nutrieron, por una parte, del dinamismo de los nuevos espacios conquistados en Sudamérica y por otra, de los profundos cambios que se gestaron

en Centroamérica, en particular por el triunfo de la insurrección popular, en Nicaragua. Todo ello generó nuevas exigencias y propuestas de sistematización, tanto prácticas como teóricas y metodológicas.

El contexto de la Revolución sandinista desempeñó un nuevo rol convocador y dinamizador de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaron múltiples prácticas en todo el continente, y ello explica, en parte, el intenso intercambio, desarrollo y búsqueda común de la segunda mitad los años ochenta¹⁵. Es el periodo de Alforja¹⁶, la cual incorpora la sistematización de experiencias como componente *esencial* de su propia constitución como red.

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

15. Entre los primeros materiales de reflexión teórico-metodológica sobre *educación popular*, vinculados a la sistematización y producidos a partir de la experiencia sandinista y centroamericana, tenemos: Ministerio de Educación de Nicaragua (1989); Núñez (1984); Leis (1986); Jara (1981, 1984, 1986). Véase también: Fals Borda (1982); Brandão (1984); Torres (1982).

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

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

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

Los movimientos de mujeres y las perspectivas feministas ya venían desde los años setenta rompiendo esquemas tradicionales de organización (como las típicas *secretarías de la mujer* de los sindicatos, cooperativas u organizaciones de productores rurales) e irrumpiendo en la historia latinoamericana con un ímpetu irreversible, tal como ya lo habían hecho en países del norte geopolítico. En el caso del CEAAL, la conformación de la Repem en 1984 reflejó la existencia de un creciente número de experiencias de educación popular entre mujeres y del crecimiento de la reflexión, el debate y la generación de propuestas surgidas de ella. Es el caso de la Rede-Mulher, en Brasil; el CIPAF, en República Dominicana; Flora Tristán y Manuela Ramos, en Perú; GEM y CIDHAL, en México; IFFI, en Bolivia, y muchas otras. La sistematización de estas experiencias innovadoras permitió generar un mayor intercambio de aprendizajes entre distintas organizaciones de mujeres del continente, posibilitó comenzar a identificar perspectivas teóricas y metodológicas feministas que sustentaran el movimiento de mujeres desde sus condiciones particulares en América Latina e inició un proceso de incidencia de sus aportes en las organizaciones de educación popular y otros espacios. De manera progresiva fueron surgiendo sistematizaciones de experiencias de organizaciones

de mujeres, de redes, de proyectos con enfoque de género, de experiencias marcadas por orientaciones feministas en diversos campos del trabajo, las cuales irían construyendo paradigmas de reflexión teórica y epistemológica desde otras miradas.

Los movimientos de defensa de los derechos humanos tuvieron en los años setenta y ochenta su prueba de fuego y el desafío mayor para su surgimiento. Experiencias profundamente innovadoras de educación y promoción de los derechos humanos, primero relacionadas con los tradicionales derechos civiles y políticos, y luego de los derechos económicos, sociales y culturales, así como de los ambientales, tuvieron en este periodo su principal desarrollo, como es el caso de los comités de Justicia y Paz, de Brasil; la Vicaría de la Solidaridad, en Chile; CODEHUCA, en Centroamérica; la Comisión Ecuménica de Derechos Humanos, de Ecuador; el IPEDHEP, en Perú; el Servicio Paz y Justicia y las Madres de la Plaza de Mayo, en Argentina, entre muchos otros. Sus experiencias de denuncia, defensa jurídica, documentación de violaciones y acciones de presión nacional e internacional se diversificaban y se llevaban a cabo con enormes dificultades y riesgos en medio de amenazas y ataques. Surgió entonces la necesidad de *sistematizar* esas experiencias para fortalecer la coordinación e intercambio, por lo que de esa manera se pudo contribuir desde esos aprendizajes a la realización de varios encuentros latinoamericanos, entre los que se destaca el I Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, realizado en Caracas en setiembre de 1984, en el que se buscaba partir de las distintas experiencias de los movimientos de derechos humanos, referidas a muy diversos contextos, intercambiar aprendizajes y construir una propuesta conceptual y metodológica de educación en este campo, tarea que se desarrolló con mucha fuerza los años siguientes¹⁷.

En todo ese periodo también se conformaron en el CEAAL otras redes y grupos de trabajo: de comunicación popular, de salud, de investigación participativa, de trabajo con pueblos indígenas, de formación de educadores y educadoras, etc. En ese marco, se creó el “Programa de Apoyo a la Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular”, el cual realizó en 1986 y 1987 varios talleres de difusión de una propuesta metodológica de sistematización, que

17. Véase CEAAL (1984), en especial la ponencia “Los movimientos de derechos humanos en América Latina: identidad, diversidad y estrategias de acción”, presentada por Hugo Frühling de Chile.

resultó interesante, pero demasiado compleja para ser puesta en práctica por las organizaciones integrantes del CEAAL como un componente normal de sus prácticas institucionales cotidianas¹⁸.

A finales de la década del ochenta, cuando ya pertenecían al CEAAL más de doscientas organizaciones de todos los países de la región, se vio la importancia de impulsar dos *consultas* para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la educación popular. Dichas consultas marcaron un hito como procesos participativos de identificación de temáticas, problemáticas y perspectivas, surgidas de la revisión de las propias experiencias¹⁹.

EL CEAAL MAPEA EN LOS AÑOS 1990 EL TRAYECTO RECORRIDO POR LA SISTEMATIZACIÓN

Como respuesta a la inquietud creciente por identificar el rol que estaba desempeñando y podría desempeñar la sistematización de experiencias de educación popular, el CEAAL encarga al especialista chileno Diego Palma (1992), 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 1990. Dicho trabajo titulado: “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina”, es —desde entonces— una referencia obligada sobre este tema. Palma (1992) concluye:

- a. Que efectivamente existe una *práctica específica* que merece el nombre propio de “sistematización” y que, por tanto, se puede

18. La propuesta originada en el CEESTEM y el Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber Popular (CLASEP), de México, e impulsada por Félix Cadena, se basaba en la aplicación de un *esquema formal de análisis*, que consistía en diez fases (1. caracterización y naturaleza del proyecto, 2. Ideología/principios y propósitos, 3. estrategia metodológica, 4. contexto histórico y social global, 5. contexto local, 6. historia y caracterización de los miembros de la organización o grupo popular, 7. caracterización del equipo promotor, 8. contexto institucional, 9. instrumentación y desarrollo del proyecto, 10. resultados e impactos). A su vez, cada componente se sistematizaría por separado, pues se desglosaba en seis o más categorías particulares, con orientaciones específicas para cada uno. Todo esto hacía muy difícil la operacionalización de esta propuesta, que quedaba, así, reservada para ser llevada a cabo por especialistas o teniendo que suspender el trabajo cotidiano por un buen tiempo, lo que motivó que muchas organizaciones del CEAAL buscaran otras propuestas metodológicamente más viables (ver Cadena, 1987).

19. Estas consultas, impulsadas por el Comité Directivo y ejecutadas por un equipo multidisciplinario coordinado por Carlos Núñez Hurtado, devinieron en informes y sus conclusiones fueron publicadas por Núñez (1989, 1993).

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

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

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

Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología *dialéctica*. (p. 13).

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

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

El *objeto concreto* que se sistematizará: o sea, si lo que se quiere sistematizar es fundamentalmente: la práctica de los educadores y educadoras; la práctica de los grupos populares; la relación entre educadores y educandos u otro aspecto.

Por último, Diego Palma (1992) ubica la principal debilidad de dichas propuestas en su *metodología*, lo que deja abierto un campo de preocupación importante sobre este tema, que será retomada posteriormente por varios esfuerzos coincidentes en lo fundamental, con matices interesantes en lo particular, como por ejemplo: el Taller Permanente de Sistematización del Perú (Barnechea, González y Morgan, 1992); la Red Mesoamericana Alforja (Jara, 1994; Antillón, 1995; Torres, 2005); Dimensión Educativa, de Colombia (Cendales, 2004; Torres, 1996, 2004), entre otros.

SE ABREN NUEVOS Y MÚLTIPLES CAMINOS: LA SISTEMATIZACIÓN EN EL NUEVO MILENIO

Por otra parte, es importante señalar que más allá del ámbito de la educación popular, surgieron otras iniciativas teóricas, metodológicas y prácticas sobre la sistematización de experiencias, las cuales abrieron aún más los campos de búsqueda y de reflexión sobre este tema. Es el caso, por ejemplo, de la Escuela para el Desarrollo, en Perú, la cual lleva muchos años capacitando en el tema e impulsa concursos de sistematizaciones, publicándolas (www.escuela.org.pe). El Crefal en Pátzcuaro (México) que ha impulsado durante largo tiempo programas de formación en sistematización para educadores y educadoras (www.crefal.edu.mx). En el campo del desarrollo rural se destacan la plataforma internacional sobre planificación, seguimiento y evaluación PREVAL, asociado a la conocida ONG peruana Desco y al Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA) (<http://preval.org>). Asimismo, el Grupo Chorlavi, que es una red de promoción del intercambio de aprendizajes en el medio rural latinoamericano y del Caribe, que posee un fondo llamado "Mink'a", que anualmente convoca a concursos para financiar proyectos de investigación y sistematización (<http://www.grupochorlavi.org>). Recientemente se conformó también la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización en América Latina y el Caribe (Relac), que agrupa a personas dedicadas a la evaluación y sistematización en distintos países, realizando eventos internacionales sobre el tema (<http://www.relacweb.com>).

Incluso, las agencias de cooperación han venido a ser impulsoras importantes de algunas iniciativas de sistematización de experiencias: desde el gubernamental Fondo para la Igualdad de Género de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional que las impulsó tanto en Sudamérica como

Centroamérica²⁰, hasta la Organización Católica Canadiense para el Desarrollo y la Paz, quien apoyó la sistematización de experiencias de reconstrucción post huracán Mitch en Centroamérica (publicadas con el título: *Otro desarrollo es posible reconstrucción post-Mitch*: <http://www.devp.org>) y, posteriormente, de experiencias latinoamericanas de resistencia, cuidado de recursos naturales y alternativas, con enfoque de género (Cliche, Díaz-Soucy y Kennedy, 2010) o la coordinación de agencias católicas de cooperación solidaria, CIDSE, quien apoyó la sistematización de experiencias latinoamericanas de estrategias indígenas y campesinas frente al modelo dominante de industrias extractivas (minería y petróleo) (CIDSE, 2009). También la agencia de cooperantes canadienses CUSO, que promovió la sistematización de las experiencias de sus cooperantes en varios países latinoamericanos (Roberts, 2008), o la agencia de cooperación Alboán, del País Vasco, que promovió la sistematización de diez experiencias de construcción de ciudadanía en el estado español, Colombia y Costa Rica (www.alboan.org), y la agencia internacional Action Aid, la cual proyectó la sistematización de experiencias en Brasil, Guatemala y Estados Unidos (Tapella, 2009), solo por señalar algunas de las más relevantes.

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

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

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

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

Este proceso permitirá superar la tendencia a tener la *sistematización* como una moda que hay que aplicar de manera acrítica en los proyectos de trabajo. Este proceso y los aprendizajes que obtengamos de él serán los que faciliten ahondar en pistas de reflexión epistemológica incorporando nuevas vertientes del pensamiento contemporáneo; ayudará a identificar pautas de interpretación desde las nuevas prácticas sociales y políticas, que expresan nuevas lógicas y sentidos tal vez no comprensibles por los esquemas analíticos y teóricos tradicionales, y hará de este ejercicio una forma de aproximación al conocimiento y transformación de la práctica, no restringida a especialistas, sino apropiada por una gran cantidad de educadores y educadoras, promotores y promotoras, dirigentes sociales, etc., que desde los distintos rincones de nuestro continente nos esforzamos cada día en conquistar nuevas capacidades transformadoras y nuevos espacios de poder democrático y equitativo.

Capítulo II

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: UN CONCEPTO EN CONSTRUCCIÓN

La práctica es fuente de conocimientos y aprendizajes, de interpretaciones y de teorías, de confluencias y de conflictos, de aprendizajes y de desaprendizajes... no se trata de partir de un marco teórico férreo, elaborado a priori, dentro del cual la práctica tiene que calzar de cualquier manera.

La teoría es siempre más pobre que las prácticas. Puede tener la fuerza de la sistematicidad y rigurosidad, pero esconde el peligro de su institucionalización y cristalización en un dogmatismo cerrado. A su vez, las prácticas guardan en sí mismas enormes potencialidades de teorización que, claro está, muchas veces dejamos pasar, refugiándonos cómodamente en la teoría preelaborada o en el activismo voluntarista.

Al meternos en nuestros procesos y en los procesos de otros, también nos re-encontramos con nosotros mismos. Descubrimos que las tensiones, inherentes a las prácticas, son tensiones vividas por sujetos, personas de carne y hueso, que buscamos y construimos, muchas veces, en medio de incertidumbres y desde las incertidumbres. De ahí que la sistematización sea también escenario de nuestras subjetividades, expresión de nuestros deseos, posibilidad de recrear nuevos vínculos sociales, diálogos con otros educadores y educadoras, encuentro con nosotros mismos”.

JOSÉ LUIS REBELLATO

El recorrido histórico reseñado en el capítulo anterior nos muestra la diversidad de espacios desde los cuales en América Latina fue surgiendo el interés por la sistematización de experiencias. Como es de suponer, esta diversidad ha traído consigo la influencia de diferentes enfoques y posturas desde los cuales concebir lo que es la *sistematización*, diferencias que tienen su raíz en fundamentos epistemológicos diversos (histórico-dialéctico, hermenéutico, dialógico, deconstructivo, etc.). (Para profundizar, ver: Ghiso, 1999; Cifuentes, 1999).

Así también en los diferentes *lugares* institucionales y personales desde donde se han pensado y formulado. Por todo ello, han surgido varias y distintas conceptualizaciones sobre qué es la sistematización de experiencias y aunque no son pocas—dada la variedad y riqueza de nuevos aportes y enfoques de los últimos años—, este concepto se encuentra aún en construcción.

No pretendemos aquí reseñarlas todas, pues hay muchos puntos de confluencia entre ellas y también encontramos muchos matices que son de diferencia formal, lo que hace que tal vez no tenga sentido tratar de identificar todas las aproximaciones individuales, sino resaltar las que destacan por su consistencia o influencia particular.

“SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN” Y “SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS”

Un punto de partida importante es reconocer que se ha establecido un consenso en diferenciar la sistematización de *información*, en tanto ordenamiento, clasificación y catalogación de distintos tipos de datos, de la *sistematización de experiencias*, que las entiende como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares. Por ello, hablar de *sistematizar experiencias* alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones.

Pero, ¿qué queremos decir por *experiencias*? Las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan 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 en el ámbito local, regional, nacional o mundial. El momento histórico, el espacio geográfico y el entorno sociocultural son la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera de los cuales no es factible entenderla, pues forman parte de su realización. En este sentido,

el *contexto* no es algo exterior a la experiencia, sino una de sus dimensiones, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en 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 su dimensión propia e irrepetible.
- c. Por otro lado, la 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.
- d. También en toda experiencia están presentes las *percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones* de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de sus protagonistas.
- e. Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados *resultados o efectos* que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente. Esto significa, por tanto, que se trata de procesos en los que se generan *reacciones* en las personas que intervienen, las cuales se van entrelazando de forma objetiva y subjetiva con todos los otros factores presentes en la experiencia.
- f. Por último, este tejido *multicolor* de elementos genera y construye *relaciones entre las personas* que vivimos las experiencias. Estas relaciones no solo han sido mediadas por los otros factores que intervinieron, sino que también serán factores importantes —y hasta decisivos— del proceso que se irá desencadenando posteriormente. Hablamos aquí de relaciones sociales y personales, que son siempre relaciones de poder: de subordinación, de resistencia, de opresión, de solidaridad o de crecimiento mutuo, como profundizaremos más adelante.

Entonces, en este entramado complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos *experiencia*, no hay simplemente hechos y cosas que *suceden*; hay *personas* que hacemos que ellos

ocurran y que nos impacten: personas que pensamos, sentimos, vivimos, hacemos que esos hechos se den en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo se convierten en nuevas experiencias que construyen, a su vez, nuevos contextos, situaciones, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y movimientos que nunca concluye.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o 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, y 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; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. Por eso se requiere un proceso intencionado que nos permita descubrir esas determinaciones radicales que subyacen en el fondo de lo que se nos presenta a simple vista. Como dicen Osorio y Rubio (2010), refiriéndose a las múltiples temporalidades que anidan en lo *próximo complejo*: la condición histórica pensada desde la experiencia permite abrir paso a una razón *nómada, peregrina, transitiva* sustentada en los propios procesos vividos,

[...] prescindiendo de la neutralidad y capaz de asumir responsablemente su propia historicidad [...] recuperando la trama de la vida como una compleja red de relaciones vitales contingentes... que reconociendo su transitividad puede vislumbrar desde allí lo trascendente que emerge como certeza de la experiencia de lo humano. [En definitiva contar con] la experiencia y la memoria como dispositivos para la acción. (pp. 4-5).

La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes. Estos saberes cotidianos que poseemos todas las personas, forman parte de la experiencia, (“o saber de experiencia feito”, *saberes producidos por la experiencia*, al decir de Freire, 1970, 1997), y pueden ser de muy diversa naturaleza dependiendo de quién la vive y de sus condiciones de

reflexividad: desde saberes inmediatos, empíricos, focalizados, hasta saberes de un preciso nivel de conceptualización (todos los seres humanos somos *filósofos*, diría Gramsci, 1967). Pero, en cualquier caso, son saberes directamente vinculados a la experiencia, que siempre será inédita y fugaz (Véase Ghiso, 2010), desde ellos se tiene la base para realizar un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento del sentido de lo vivido: la sistematización de la experiencia como una expresión de la práctica social e histórica. Dice Alfredo Ghiso (1999): “A diferencia de otros procesos investigativos, a la sistematización le antecede un “hacer”, que puede ser recuperado, re-contextualizado, textualizado, analizado y re-informado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso” (p. 8).

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de *curiosidad epistemológica* y supone *rigor metódico*²¹ para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así *objetivizamos*²² nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte. La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder la comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo.

Cuando hablamos de la *sistematización de experiencias*, estamos —por tanto— refiriéndonos a procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un dinamismo e interdependencia permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones. Como recalca Paulo Freire (1997):

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 solo de quien constata lo que ocurre,

21. Dos condiciones fundamentales de una educación transformadora propuestas por Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* (1997) y que detallaremos posteriormente.

22. En el sentido de *mirar desde lejos, tomar distancia*.

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. (p. 75).

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 este proceso de construcción de un conocimiento crítico y de descubrimiento de las tramas de sentido de nuestras experiencias, la sistematización, como dice Elza Falkembach²³: “[...] nos desacomoda del lugar en que estábamos”; nos movemos a otro espacio y nuestras miradas cambian de perspectiva. Hay, por tanto, una reconstrucción del objeto y del sujeto; aparece, entonces, una nueva subjetividad. Con la *curiosidad epistemológica*, el *rigor metódico*, partiendo de saberes de la experiencia, y problematizándolos, podemos pasar a producir una mirada crítica y creadora que nos convierte en sujetos de transformación. Reconstruimos nuestra experiencia como objeto y nos reconstruimos a lo largo del proceso, de modo que no volvemos a ser las mismas personas, en un proceso que no es mecánico ni lineal, sino siempre un desafío creador.

La sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y a la manera gramsciana los convierte en intelectuales que van más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia evitando la separación objeto/sujeto y a través del camino de subjetivación/objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas.

MARCO RAÚL MEJÍA, *Atravesando el espejo de nuestras prácticas*

En síntesis, hablamos de sistematizar experiencias que son siempre *vitales*, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada una 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 comunicar y compartir sus

23. Educadora brasileña, de la Universidad de Ijuí, R.S, especialista en sistematización.

aprendizajes. Sistematizar experiencias, en definitiva, es un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo ello, como un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido.

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE SISTEMATIZACIÓN

La mayoría de aproximaciones conceptuales hablan de lo que la sistematización “permite..”, “pretende...”, “tiene como características...”, “es útil para...”, y pocas son las que intentan abordar directamente una formulación que indique más precisamente *qué es* (particular y específicamente) la sistematización de experiencias y en qué se diferencia de otros procesos reflexivos.

Los principales puntos de confluencia en las distintas propuestas teórico-metodológicas que conocemos coinciden en considerar la sistematización de experiencias como:

- a. Un proceso de reflexión individual y colectivo.
- b. En torno a una práctica realizada o vivida.
- c. Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella.
- d. Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia.
- e. Que produce nuevos conocimientos.

A partir de estas cinco afirmaciones básicas comunes, diferentes autores hacen énfasis en algunos elementos particulares:

Sergio Martinic, de Chile, por ejemplo, argumenta:

[Es un] proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. Como la experiencia involucra a diversos actores, la sistematización intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes en ella. (1984).

Es un proceso metodológico cuyo objeto es que el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. (1987).

Alude a un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia, para poder interpretarla y luego comunicarla. (Martín y Walker, 1984).

Félix Cadena (1985), de México, afirma: “[...] es una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo”.

Mercedes Gagneten (1986), de Argentina:

El método de sistematización de la práctica es el proceso por medio del cual se hace la conversión de práctica a teoría. Sistematizar es reproducir conceptualmente la práctica [...], es el procesamiento de los movimientos de la realidad misma, de los procesos de transformación o no, así como los conocimientos que dichos componentes generan en los actores implicados en la tarea [...], brinda un modo de organizar el saber a partir de la materia prima que da la realidad y la práctica.

Teresa Quiroz, de Chile: “Un método que busca generar conocimiento social a partir de las experiencias, para ofrecerlo como orientación a otras experiencias similares. Una reflexión teorizada en torno a una práctica social realizada” (Quiroz y Morgan, 1988).

Ma. Mercedes Barnechea, Ma. Luz Morgan y Estela González (1992), de Perú, explicitan:

Entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. [...] La sistematización de experiencias de promoción, es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de esta), mediante el cual interpretamos lo sucedido, para comprenderlo. Ello permite obtener un producto consistente y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.

La concebimos como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. (Barnechea y Morgan, 2007).

Roberto Antillón (1992), de México, señala:

[...] es la conceptualización de la práctica [...] para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella; no un orden cualquiera, sino aquel que organice el quehacer, que le dé cuerpo, que lo articule en un todo, en el que cada una de sus partes ubique su razón de ser, sus potencialidades y limitaciones [...] una puesta en sistema del quehacer, en la búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace.

[...] le ponemos mucho énfasis a la conceptualización [...] así se crea un cuerpo de conceptos que nos permite la interlocución con otros conceptos. (Grupo de Trabajo de Sistematización del CEAAL, 1996).

Myriam Zúñiga (1995), de Colombia, lo plantea como

Proceso de comprensión de sentidos en contextos específicos en los cuales diversas interpretaciones pugnan por legitimarse. Proceso colectivo de recreación e interpretación participativa de las experiencias; implica la lectura y comprensión de los imaginarios implícitos en los diversos actores.

Alfonso Torres (1999), de Colombia, resalta que la entiende como:

[...] una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en que se inscriben.

Joao Francisco de Souza (2006), de Brasil afirma:

Es una forma de producción de saberes que permite a sus sujetos apropiarse de la propia experiencia”

Un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia por parte de sus sujetos. (p. 268).

Rosa María Cifuentes (1999), de Colombia, señala:

La sistematización de experiencias de intervención profesional en Trabajo Social es un proceso de construcción social del conocimiento que permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente, de la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales. Posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos entre colegas.

NUESTRO APORTE

Desde la Red Alforja, nuestra concepción de sistematización coincide básicamente con los aspectos enfatizados en las anteriores formulaciones, pues nos parece que cada una recalca componentes sustanciales de ella: su dimensión de proceso, su aporte individual y colectivo a la construcción teórica, su vinculación esencial con la práctica social; su sentido colectivo, crítico y transformador. Sin embargo, dado que la sistematización de experiencias tiene tanta cercanía y complicidad con otros esfuerzos de comprensión de la práctica para transformarla, como la investigación y la evaluación, las cuales, a su vez tienen tantas modalidades de llevarse a cabo, que muchas veces hasta parecen confundirse, pensamos que vale la pena hacer un esfuerzo detallado por ubicar cuáles serían los elementos distinguibles más propios de este esfuerzo, es decir, cuáles serían las particularidades más distintivas de la *sistematización de experiencias* respecto a otros procesos.

Pareciera que una de ellas es el hecho que la sistematización busca penetrar *en el interior de la dinámica* de las experiencias; es un esfuerzo por *meterse por dentro* de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando

sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas; entendiendo el sentido de esos procesos desde su propia lógica; extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica.

Si quisiéramos mencionar, entonces, sus elementos más propios, tendríamos que decir que:

- La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.
- La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

En esta conceptualización estamos reforzando algunos elementos centrales:

- a. Ubica la sistematización como una *interpretación crítica que se realiza a partir del ordenamiento y reconstrucción* de lo acontecido en una o varias experiencias, es decir, como el resultado de un esfuerzo complejo de ubicación, descripción, clasificación, análisis y reflexión de lo que vivimos en la experiencia. No se trata de cualquier interpretación de lo sucedido, sino la que se realiza con base en un ordenamiento y reconstrucción organizada del proceso, mirándolo ahora de forma crítica, tomando distancia de lo que ocurrió.
- b. Se trata de una interpretación de la *lógica* de dicho proceso: de cómo y por qué los distintos factores objetivos y subjetivos se relacionaron de determinada manera a lo largo de la experiencia; cuáles fueron los factores más activos y determinantes, cuáles los más dependientes o secundarios; qué continuidades, discontinuidades, contradicciones y rupturas se dieron en el proceso y por qué se dieron. Qué fases o etapas tuvo la experiencia y por qué fue posible que se pasara de una a otra.

- c. Este tipo de interpretación produce *conocimientos y aprendizajes significativos* desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido. Este tipo de conocimientos y aprendizajes son profundamente originales, pues son producto de una comprensión ubicada directamente en ese contexto determinado y, por tanto, no podrían ser obtenidos de manera indirecta o externa. Por esto mismo es que son *significativos*, es decir, llenos de contenido para quien ha vivido la experiencia y tiene la posibilidad de sistematizarla.
- d. Todo lo anterior posibilita que los sujetos de las experiencias podamos, gracias a la sistematización, *apropiarnos críticamente de su sentido*. El sentido de las experiencias no es algo que esté ya dado de antemano, ni que surja de manera espontánea; el sentido, en última instancia, lo podemos construir nosotros, personal o colectivamente, en la medida que recuperemos e interpretemos de manera crítica lo vivido. Esta construcción, en realidad, significa una *apropiación* (un hacer nuestro) del sentido de nuestro quehacer; lo cual no se puede hacer de forma espontánea o casual, sino de forma consciente, planeada, rigurosa, intencionada y vital.
- e. Al hablar, entonces, de apropiación del sentido, estamos reafirmando que somos sujetos de la historia y no meramente objetos de ella. La sistematización se convierte en condición de posibilidad para que podamos comprender *teóricamente* —en un nivel de abstracción y generalización mayor— la particularidad de nuestra experiencia y, por tanto, que podamos asumirla en nuestras manos con una *intencionalidad transformadora* hacia el futuro. De esta manera, la sistematización convierte las experiencias en fuente de aprendizaje incomparable de cara a encontrar en la realidad de los procesos vividos, no solo desafíos concretos para la acción transformadora, sino principalmente pistas de orientación de los factores que nos harán posible enrumbarnos hacia el horizonte que queremos.
- f. Se asume como un esfuerzo *intencionado* de producción de conocimientos. Si bien toda experiencia produce saberes, como lo señalamos anteriormente, la sistematización de experiencias no es

un proceso automático o espontáneo, que se realiza de forma inmediata. Es un proceso que debe realizarse intencionadamente, con base en una decisión explícita de realizarla. Por ello, requiere conciencia de lo que se busca conseguir con dicha sistematización y de las motivaciones que nos mueven a hacerla. También implica ser conscientes de sus posibilidades y sus límites, para no esperar obtener de ella ni más ni menos de lo que nos puede dar. Implica también una planeación definida de cómo y quiénes la van a realizar, a partir de una opción metodológica.

- g.** Produce un conocimiento que potencia la propia práctica con un sentido transformador. Se trata de una mirada a la experiencia vivida pero no para quedarse en el pasado, sino para proyectarse hacia el futuro. Es una producción de conocimiento para la acción transformadora, que es posible en la medida que comprendemos mejor el entramado de relaciones que explican nuestro quehacer. Al poder identificar los factores que las dificultan o facilitan, así como las principales fuerzas en tensión, los protagonistas de las prácticas obtenemos nuevas o mejores pistas de cómo y dónde enfatizar para producir cambios, superar resistencias, generar sinergias, enfrentar otras propuestas y tendencias y, así, proyectar nuevos horizontes de más largo alcance o de más amplia perspectiva. En ese sentido, potencia nuestras capacidades y responsabilidades como personas, como sujetos protagonistas de la historia que queremos edificar.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS RELACIONES DE PODER

[...] hablemos de lo imposible, porque de lo posible se sabe demasiado.

SILVIO RODRÍGUEZ

Por todo lo dicho anteriormente, tenemos que concluir que la sistematización de experiencias no puede nunca concebirse como un empeño ante el cual podamos ubicarnos desde una posición de neutralidad. Se trata de producción de conocimiento, pero de un conocimiento situado históricamente, por lo tanto preñado de todas las contradicciones en las que está inmersa la experiencia y situado también, para quien la realiza, como un desafío activo de cara a ser protagonistas de una historia por construir. En ese sentido, la sistematización está íntimamente vinculada a las relaciones de poder en que se debate la experiencia, y en la medida que se trata de un esfuerzo de apropiación crítica, propositiva y transformadora, la sistematización aportará a la construcción de nuevas relaciones de poder.

Afirmamos por ello, parafraseando el título de un libro reciente de Marco Raúl Mejía, la sistematización de experiencias, “empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica” (Mejía, 2008). Veamos algunas de sus posibilidades:

- a. Al sistematizar las experiencias valoramos de otro modo las *iniciativas* de las personas que participamos en ellas: nuestras acciones, reflexiones y sentimientos; nuestras ilusiones, planes, capacidades y esfuerzos. Esto permite identificar mejor nuestras potencialidades y sentir que somos capaces de hacer cosas interesantes, de llevar nuestras iniciativas a la práctica. Nos permite reconocer que es posible que las situaciones cambien y, sobre todo, que nosotros somos capaces de producir esos cambios. Eso, nos empodera.
- b. Al sistematizar se refuerza la *imaginación creadora*, lo cual no es nada fácil en el contexto en que vivimos donde la tendencia dominante lleva a reforzar la resignación *realista* y la búsqueda de salidas *fáciles*, un contexto en el que lo que predomina es buscar acomodarse a lo que hay, a lo posible. Entonces podremos reforzar nuestras iniciativas como factor de ejercicio de poder, por ejemplo, para

fortalecer la capacidad de presión y de afirmación; para canalizar la indignación, para no quedarse en silencio ante atropellos, injusticias o inequidades; para no simplemente hacer *lo que hace todo el mundo*. Eso nos empodera, nos permite ejercer poder.

- c. Al sistematizar nuestras experiencias podemos fortalecer nuestra *capacidad de propuesta*. Podemos encontrar explicaciones más claras de por qué algunas cosas funcionaron mejor que otras. Podemos reafirmar y fundamentar con mayores argumentos los sentidos con los que estamos llevando a cabo determinados procesos. Podemos encontrar colectivamente los lazos de nuestras fortalezas para reforzarlos y los hilos de nuestras debilidades para superarlas, de ahí que podemos proponer con mayor fuerza y mayor claridad. Eso nos empodera, nos permite ejercer poder.
- d. Al sistematizar nuestras experiencias podemos reconocer y reforzar nuestra *capacidad de gestión* de proyectos y procesos propios que se hayan adecuado a las necesidades de los grupos sociales y que hayan incorporado decisiones y disposiciones colectivas en los campos de salud, educación, participación comunitaria, equidad de género, soberanía alimentaria, atención de emergencias, etc. Se podrá valorar mejor, entonces, lo que hemos podido generar con nuestras propias fuerzas y lo que hayamos podido impulsar en otros actores (por ejemplo, funcionarios estatales) para el cumplimiento de sus responsabilidades. Esa capacidad de identificar elementos que nos permitan crear respuestas y propuestas propias ante las necesidades, y a la vez, de exigir y vigilar el respeto a nuestros derechos por parte de otros actores, también nos empodera, nos permite ejercer poder.
- e. Al sistematizar nuestras experiencias, reconocemos críticamente el rol desempeñado por los distintos actores. Por ello, podemos tener mejores elementos para reforzar los procesos de *articulación y alianzas*, así como los criterios de prioridad de acción colectiva para el futuro, basándonos en la lectura de la experiencia vivida. Esas formas nuevas o renovadas de articulación y de alianzas nos empoderan, nos permiten ejercer poder.

Tal vez las respuestas que aún no se han encontrado a la búsqueda de un paradigma de transformación ética de la política y de construcción efectiva de una democracia radical, no se vayan a encontrar en la mente ilustrada de nadie, sino que se encuentran en germen en las experiencias diversas que se realizan en los múltiples campos de la acción económica, social, política y cultural, y que requieren ser recogidas, ordenadas, reconstruidas e interpretadas críticamente para alimentar esos nuevos paradigmas.

En definitiva, pues, la sistematización, al permitirnos penetrar en el entramado de relaciones de poder que atraviesan todo tipo de experiencias, tanto con una lectura crítica de las mismas, como con una actitud transformadora, es un factor de empoderamiento. Por ello, también, la sistematización de experiencias puede dar una contribución importante a la *reconceptualización de las teorías políticas existentes*, aportando elementos que provengan de la interpretación crítica de las relaciones de poder que se generan en la vida cotidiana y no están restringidos al campo de las relaciones políticas formales (partidos políticos, instituciones, gobierno, administraciones públicas, etc.).

En ese sentido, las más importantes de estas relaciones de poder y que atraviesan definitivamente y con la mayor profundidad todas nuestras experiencias, son las relaciones de género. Por ello, no es posible, desde la perspectiva que proponemos, llevar a cabo procesos de sistematización de experiencias que no estén orientados por un enfoque de equidad de género, como veremos a continuación.

EQUIDAD DE GÉNERO Y SISTEMATIZACIÓN

Vivimos en un sistema cuya estructura sociocultural está esencialmente permeada por la lógica de dominación patriarcal, la cual ha predominado a lo largo de toda la civilización occidental, pero ha adquirido rasgos particulares en el capitalismo y que se expresa de formas específicas en la actual época de hegemonía neoliberal. Lo anterior significa que la lógica de la dominación patriarcal atraviesa todas las relaciones humanas, por tanto, todas las experiencias que realizamos y que queremos sistematizar.

Así, la dominación de los hombres sobre las mujeres se reproduce y recrea en todos los campos y niveles: en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Interviene en los moldes y modelos de simbolización, construyendo subjetividades a través de la elaboración de ideales e imágenes que reflejan y refuerzan

roles asignados y asumidos y, por tanto, genera estereotipos con contenido moral que juzgan lo adecuado o inadecuado a este respecto en la vida privada y en la pública. Esta estructura sociocultural e histórica es la que ha marcado los patrones predominantes de socialización y conducta, construyendo relaciones inequitativas de género marcadas por el sentido de la dominación patriarcal.

En nuestra socialización como hombres y como mujeres, hemos sido influenciados por esos patrones predominantes, que además de generar en nosotros determinadas ideas y argumentos, han incidido también en todas nuestras subjetividades, en nuestras sensibilidades y en nuestras identidades. Son los factores —generalmente inconscientes— que en lo más íntimo de nosotros generan seguridades y temores; imposiciones y represiones; exaltaciones e invisibilizaciones; actitudes de supremacía y de inferioridad; de mandato y de obediencia; de manipulación y de autocensura. Son las pautas que orientan, moldean, empujan o limitan nuestros deseos y nuestras intuiciones; nuestras aspiraciones y nuestras resignaciones; nuestras percepciones y nuestras disposiciones; nuestros placeres y nuestros sufrimientos; es decir, nuestros sentidos, sensaciones y sensualidades. Todo el campo de componentes subjetivos que conforman las experiencias que vivimos, pensamos y sentimos... y que nos proponemos sistematizar.

Esta socialización inducida, genera y reproduce en la lógica de la vida toda, relaciones patriarcales de poder: relaciones autoritarias marcadas por la desigualdad, la discriminación, la violencia y la exclusión (presentes en todos los ámbitos: desde el campo de las relaciones sexuales y familiares, hasta en el ámbito de las leyes, los espacios de decisión y el acceso al ejercicio de los derechos como seres humanos). Nuestra feminidad y nuestra masculinidad se define así, con base en una relación de poder: en relación al *otro* o la *otra* influenciado por estas pautas. En esta relación autoritaria de poder, se genera una contradicción profunda entre la necesidad y el rechazo; la necesidad del otro y rechazo para poder ser lo que soy. Nuestra identidad propia estará marcada siempre por la relación que establezcamos con las demás personas.

Estas relaciones autoritarias y verticales de poder generan identidades incompletas, trastocadas, deformadas, *inequitativas* en ambos lados: en las identidades masculinas y en las identidades femeninas así concebidas. Al estar basadas en la necesidad de dominación, esta atraviesa de forma perversa nuestras relaciones

como personas, impidiéndonos ser seres humanos plenos, capaces de vivir la vida y la historia como un esfuerzo de liberación de las ataduras de las opresiones que nos limitan y reducen tanto a los hombres, como a las mujeres.

El feminismo, en sus diversas corrientes y enfoques, como reivindicación de los intereses de las mujeres, es un movimiento y una concepción de la vida basada en la resistencia a dicha dominación y la lucha por su transformación. Así, a lo largo de la historia de la humanidad nos encontramos con una serie de procesos y movimientos que permanentemente han reflejado esta búsqueda. Sin embargo, es en la sociedad capitalista donde surgen con mayor fuerza las luchas y reivindicaciones de las mujeres: primero a favor de la igualdad de los derechos civiles y políticos; posteriormente a favor del pleno reconocimiento a todos los derechos, y más recientemente, como apuesta por la conquista de un paradigma de cuidado de la vida.

Los movimientos de mujeres y las luchas feministas, a las que se han unido las luchas de los movimientos por el respeto a la diversidad sexual, han permitido, en particular en los últimos años, desvelar la lógica del sistema patriarcal y han significado un cuestionamiento radical al paradigma de dominación que ha marcado la civilización contemporánea, generando un proceso irreversible en el avance de la conquista de los derechos de las mujeres, de su empoderamiento y del establecimiento de nuevas relaciones entre los géneros marcadas por la equidad. Es en función de esta perspectiva que han surgido muchas importantes propuestas de sistematización de experiencias *con enfoque de género o para el empoderamiento de las mujeres*.

Dice Ana Felicia Torres (2008):

Asumimos la sistematización de experiencias como un instrumento pedagógico y político para el empoderamiento de las mujeres. La propuesta de sistematización de experiencias se propone aportar a un cambio social e intenta colocarse en una perspectiva dialéctica: reconocer la existencia de relaciones contradictorias entre los géneros.

Frente a dicha contradicción esta propuesta de sistematización hace una opción ética, política y metodológica: *favorecer el empoderamiento y la construcción de autonomía por parte de las mujeres*. Esto no es sinónimo de agudizar intencionalmente las contradicciones, ni tampoco de promover el conflicto. No es una propuesta de sistematización que opera en contra de nadie.

Su sentido es más bien actuar a favor de las mujeres. Es una propuesta de sistematización que apuesta a la deconstrucción y reconstrucción de las identidades femeninas. Su horizonte ético es propiciar condiciones para que las mujeres, individualmente y como género, sean más felices y tengan una mejor calidad de vida. La sistematización de experiencias puede facilitar el camino en esta dirección, al fomentar la asertividad y la grata experiencia de saberse constructoras del destino propio y en alguna medida, de la historia social y política de la que somos parte...

Un ejercicio de tal naturaleza, indiscutiblemente tiene un impacto en las relaciones sociales de género, en la vida privada y en la pública. Sin embargo, no se está apostando explícitamente a activar el conflicto y la confrontación como medios de conquista de autonomía y de poderes. Apostamos a que la evidencia de mujeres autónomas, centradas en sí mismas, reconciliadas con su género, será el mejor incentivo para que otros y otras se dispongan a “ponerse en movimiento”.

Esto implica en alguna medida, asumir la contradicción de los polos opuestos desde otra perspectiva. Se baja el perfil a la oposición como motivación y se indaga sobre la construcción de las personas, su subjetividad y sus relaciones a partir de motivaciones menos heterónomas. De repente un poco más egocéntricas y hedonistas. Ambas, muy escasas en la vida de las mujeres.

Esta propuesta ética, política y metodológica de sistematización, tiene como centro el autocuidado, en el plano individual y colectivo. Esto tiene una relación directa, con el empoderamiento, entendido como un proceso continuo y sostenido por medio del cuál las personas y los colectivos identifican y se apropian de recursos, relaciones, espacios, bienes y los utilizan como poder. (p. 4).

Y en otro texto, donde desarrolla más largamente los fundamentos políticos y epistemológicos de esta propuesta, así como elementos metodológicos directamente relacionados con ella:

El uso de un lenguaje inclusivo y de dispositivos pedagógicos y didácticos que visibilicen a las mujeres, sus necesidades y demandas, se potencian cuando se inscriben en una propuesta de sistematización de experiencias

que se construye y pone en práctica desde este lugar: el empoderamiento de las mujeres organizadas; la reconstrucción de las feminidades aprendidas y asumidas y la reconstrucción de nuevas formas de ser mujeres en una nueva sociedad. Indiscutiblemente esto aportará muchas luces para reconstruir y reconstruir las masculinidades y para replantear la relación de las personas y de los colectivos con los procedimientos e instituciones económicas, sociales y políticas, que condensan núcleos “duros de poder” caracterizados el clientelismo, la intolerancia a la diversidad, la misoginia, el racismo y muchas otras formas de exclusión social. (Torres, 2005, p. 7).

Reconstruir históricamente experiencias de mujeres tiene también desafíos metodológicos, políticos y pedagógicos. Uno de ellos, es el diseño de una estrategia metodológica que permita que las mujeres den cuenta de su experiencia desde los “lugares intelectuales y emocionales” más a su alcance; reivindicándolos como poder y no como des-poder. Derivados de ahí, desafíos a nivel de los mecanismos y de los instrumentos para reconstruir estas historias.

Reconstruir las experiencias de las mujeres desde esos lugares, supone en gran medida la transgresión de paradigmas que sobredimensionan la racionalidad fría, lo cronológico, lo individual, lo objetivo. Reconstruir las experiencias de las mujeres, de cara a su empoderamiento, implica reconstruir la historia desde el “reverso”, desde el “no lugar”. Ese reverso, pasa por recuperar la experiencia personal –en el entendido de que lo personal es político- y la experiencia subjetiva.

Dejar emerger los miedos, los dolores, los sufrimientos, la cólera y los enojos; los partos y los abortos; los maridos y compañeros; las pérdidas; los nacimientos y las muertes; las enfermedades; el ciclo de vida de nuestros cuerpos; los poderes perdidos y ganados; las abuelas y abuelos; los padres y las madres; la maternidad; la esterilidad y la fecundidad. Reconstruir la historia desde estos cuerpos de mujeres y desde este cuerpo de las mujeres como género, buscando en ella el poder y el empoderamiento. Dejarlos salir ya no como sanción y como necesidad; dejarlos salir como pasión y como potencia. (pp. 30-31).

Sin embargo, la búsqueda por conquistar avances en cuanto a equidad de género, no puede ser un esfuerzo exclusivo de las mujeres. Suponen la incorporación activa de los hombres en la reconstrucción de los factores y sentidos de nuestra identidad masculina, a partir de un nuevo paradigma de la vida personal y la vida en sociedad. Por ellos suscribimos con Ana Felicia Torres (2005) que

[...] tal vez el desafío de fondo se ubique en la capacidad de quienes sistematizan, de ubicar este esfuerzo de análisis e interpretación crítica, con un énfasis puesto en las contradicciones sociales de género, en el marco de un proceso civilizatorio más amplio, del que son partícipes muchas mujeres y cada vez más hombres: cambiar el paradigma patriarcal, depredador de personas, de sociedades y de la naturaleza. (p. 44).

La búsqueda por avanzar en cuanto a equidad de género será un proceso históricamente largo y quizás nunca concluido en su totalidad. Se convierte así no en una meta a lograr *algún día*, sino en un sentido que debe orientar nuestra visión y nuestra acción *desde ahora* y desde *el acá* de cada día (el sentido y el objetivo estratégico no están al final de un camino por recorrer, sino que determinan el rumbo de cada paso que damos, mientras vamos haciendo el camino). Todo esto supone para nosotros los hombres, cuestionar, criticar, dismantelar, deconstruir el paradigma de relaciones de poder y de nuestra ubicación en él, con el que hemos sido socializados. Supone dismantelar nuestras certezas, seguridades, moldes y matrices con los que llevamos a cabo (consciente o no) el ejercicio de un rol de dominación que se convierte en una carga y una anulación de nuestras capacidades para construirnos plenamente como personas.

Supone, también, que a través de la sistematización de nuestras experiencias, generemos procesos de reflexión crítica y diálogos de búsqueda entre los hombres, para reconocer, objetivar y desarmar la estructura de dominación autoritaria y de imposición con la que hemos identificado nuestra masculinidad. Supone, además, establecer diálogos constructivos y creativos —mutuamente cuestionadores— con mujeres críticas y dispuestas a la reconstrucción de nuestras relaciones de género y a la eliminación del esquema de dominación autoritaria, lo cual supone también para ellas tomar distancia de ese paradigma y evitar su reproducción a la inversa. En fin, implica reconocer que se trata de una búsqueda y una construcción lentas y complejas, que toca fuertemente nuestras ideas, valores, sensibilidades y sensualidades y que, por tanto, no pueden realizarse

desde afuera y de un momento a otro, sino desde adentro y a través de un proceso largo y complejo de reconstitución de nuestras identidades. En la medida que se trata de negar y deconstruir una situación de dominación y de privilegio, habrá que ser tan firmes como pacientes; tan cuestionadores y cuestionadoras, como respetuosos y respetuosas; tan exigentes y radicales con los resabios y reticencias, como sensibles y estimuladores de los avances de cada quien.

Por todo ello, como efecto de estas búsquedas y contribuciones desde el movimiento de mujeres y feministas, de recreación de las identidades masculinas y de respeto a las diversidades, está colocada ya, de forma definitiva, en la agenda de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales, la importancia de contar con una perspectiva o enfoque de equidad género como base de una nueva mirada paradigmática, como aporte a la renovación y recreación de la teoría social y política contemporánea. Este enfoque es indispensable que esté presente en *todos los planes, proyectos y procesos de sistematización de experiencias* y no solo en los que se toca explícitamente las condiciones de las mujeres o en experiencias realizadas por grupos u organizaciones de mujeres.

Tenemos que aprovechar la sistematización de experiencias, como una excelente oportunidad para no dejar pasar el análisis crítico de todo tipo de actitudes y comportamientos personales que en el ámbito del trabajo con las organizaciones con las que trabajamos, en nuestras relaciones como compañeras y compañeros de equipo y en las personales de la vida cotidiana, para ser coherentes con esta búsqueda. Esto implica desde abandonar el lenguaje discriminatorio sexista y utilizar un lenguaje inclusivo, reconociendo los temas claves sobre los que hay que defender la diferenciación de sexo y género; hasta tener políticas de discriminación positiva hacia las mujeres; proponer y poner en práctica actitudes y posturas críticas ante comportamientos machistas o reforzadores del machismo; generar sensibilidades y actitudes que favorezcan el diálogo crítico y que eviten producir *bloques* o resistencias innecesarias para comenzar a ahondar en esta mirada crítica y transformadora de las relaciones de poder, que no es otra cosa que la transformación profunda de nosotros mismos: nuestra re-creación como seres humanos plenos.

Finalizando, pues, este capítulo que hemos titulado “Sistematización de experiencias: un concepto en construcción”, y habiendo revisado distintas conceptualizaciones y distintos criterios políticos, éticos y pedagógicos con los que se busca definir lo esencial de este empeño, nos faltaría reafirmar que debemos seguir

construyendo en las prácticas de cada día, qué significa hacer una sistematización de experiencias. Por ello, quisieramos concluir esta parte, con una cita de nuestras amigas brasileñas Elza Falckembach, Denise Lima y Mara Vanessa Dutra, quienes afirman claramente que esta no puede ser concebida ni como una herramienta, ni como una técnica, ni como un instrumento ni una metodología solamente, sino que la sistematización de experiencias es todo un *arte*:

La reflexividad que la sistematización exige de los sujetos, al promover el análisis y reconstrucción de los significados, relaciones y acciones que dan identidad a sus prácticas, estará, sin duda, ampliando su capacidad crítica y sus percepciones sobre lo que ocurre en otras esferas de la sociedad. Podrá volver complejas las necesidades, los sentimientos, las voluntades, los valores y los significados; podrá esclarecer los nexos entre los movimientos de las prácticas singulares y las dinámicas de la sociedad en su conjunto e, incluso, potencializar la creatividad y la sociabilidad individual, así como las de los colectivos que llevan adelante esas prácticas [...].

Lo que se nos presenta como “movimiento vital y vida en movimiento”, cuando problematizamos nuestras prácticas y las abrimos a la reflexión, es la capacidad de “divisar posibilidades y enfrentarnos a las imposibilidades”; abrir puertas, trazar nuevos rumbos para nuestras prácticas y para toda la vida social... resistirnos a ser reducidas y reducidos a mercancías.

Si la sistematización lleva a eso, podemos concluir que hay razones para considerarla toda un *arte de ampliar nuestras cabezas y de autorizar a nuestros cuerpos a expresar necesidades, expectativas y voluntades* en un movimiento que busque la adecuación entre los discursos y las acciones. Movimiento que solidifica los nexos entre reflexión y acción, entre teoría y práctica; que crea identificaciones y da sentido a las vidas humanas. (Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil, do Ministério do Meio Ambiente, 2006).

Capítulo III

PARA QUÉ SIRVE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS (CARACTERÍSTICAS, UTILIDADES Y CONDICIONES)

De vez en cuando hay que hacer una pausa
contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana
examinar el pasado rubro por rubro
etapa por etapa baldosa por baldosa
y no llorarse las mentiras sino cantarse las verdades.

MARIO BENEDETTI

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

A partir de todos los elementos señalados anteriormente, pasemos a ver algunas características fundamentales que tiene la *sistematización de experiencias*:

1. Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla: una primera característica fundamental de la sistematización de experiencias es que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia. Se trata así de realizar un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica que, además de posibilitar una mejor comprensión de ella en su concreción, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma y sus condiciones particulares.

En este sentido, partiendo de lo vivido, la sistematización construye intencionadamente un *conocimiento ubicado*, que nos posibilita abstraer lo que estamos haciendo en condiciones particulares y así encontrar terrenos

fértiles donde abrirse a la generalización es posible. Quien sistematiza, produce conocimiento desde lo que vive, siente, piensa y hace; desde sus intereses, sus emociones, sus saberes, sus acciones y omisiones. Sin embargo, este empeño cognoscitivo no se devuelve solamente a la experiencia que le sirve de punto de partida, sino que —en la medida que supera la mirada descriptiva y puntual y logra penetrar en el movimiento relacional y complejo de sus componentes y el dinamismo de su trayectoria— se vincula a una comprensión conceptual cuya abstracción le permite abrir pistas de vinculación con otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de otras experiencias. La mirada *sistematizadora* sobre una experiencia particular, implica realizar un giro reflexivo e interpretativo de mayores alcances y perspectivas, para ser considerada realmente como tal.

A su vez, esta condición permite que se pueda retornar a la experiencia de la que se partió, con elementos que posibilitan transformarla. Si no podemos trascenderla conceptualmente, si no podemos más que describirla, no tendremos cómo pensarla o imaginarla de otra manera, consecuentemente, no podremos transformarla.

2. Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes: otra característica fundamental de la sistematización de experiencias, consiste en que recupera lo que sucedió a lo largo del proceso de una experiencia, haciendo siempre una reconstrucción histórica de dicho proceso y ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en él, tal como se registró y tal como fueron percibidos por sus protagonistas en ese momento. Sin esta recuperación del proceso y esta reconstrucción histórica, podremos estar haciendo muchas otras interesantes, ricas y válidas reflexiones sobre la práctica, pero no estaríamos haciendo una *sistematización*. Ellas nos permiten una esencial *toma de distancia* de lo que experimentamos vivencialmente, es decir, una *objetivación* que nos posibilita mirarlo desde lejos y con una visión de conjunto, tareas propias del ejercicio sistematizador.

Pero vale la pena recalcar que este es un primer paso —necesario e indispensable para una mirada crítica— pero solo es el punto de arranque de la sistematización de experiencias. Porque no se trata únicamente de reconstruir y ordenar lo que sucedió. Nuestra propuesta exige que busquemos comprender e interpretar las razones y sentidos de fondo para

que esos procesos se dieran de esa manera; la relación que se dio entre sus múltiples factores; las consecuencias y sus causas; los efectos y las raíces; las contradicciones, coherencias e incoherencias; continuidades y rupturas; vínculos y ausencias. Así, solo comprendiendo e interpretando críticamente lo que hemos ordenado y hemos reconstruido, podremos sacar lecciones de la propia práctica.

Por ello, dado que en la sistematización trabajamos con experiencias particulares, necesitamos contar con criterios rigurosos de aproximación a la realidad histórico-social, que tengan validez y confiabilidad. Un camino metodológico que incluya instrumentos adecuados que permitan reconstruir y describir de la manera más concreta, detallada y precisa posible; pero no para terminar allí, sino para poder hacer una interpretación, lo cual supone una postura teórica y epistemológica que valora tanto lo descriptivo como lo interpretativo.

Esta característica de la sistematización de permitir la obtención de lecciones desde la experiencia, las cuales deben servir a la propia experiencia y abrirnos al diálogo con otras, nos exige situarnos en un paradigma epistemológico dialéctico y complejo; supone una manera de ver el mundo, de situarnos en el mundo y ante el mundo, como sujetos y como objetos; una postura en la que la acción, comprensión y la transformación del mundo forma parte de un mismo movimiento. Entonces: reconstruimos, ordenamos, recuperamos lo acontecido en nuestra experiencia particular, para comprenderlo e interpretarlo como parte de una práctica histórico-social, lo que posibilita sacar lecciones de esa experiencia con una intención transformadora, todo lo cual supone una postura teórico-práctica comprometida y no meramente contemplativa o explicativa.

3. Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias: otra característica fundamental de la sistematización de experiencias es que no solo pone atención a los acontecimientos o situaciones, a su comportamiento o evolución, sino también —y en especial— a las interpretaciones que tienen las personas, hombres o mujeres, que son sujetos y protagonistas de dichas experiencias. Es más, en nuestra propuesta, las personas que son sujetos de las experiencias, deben ser los principales sujetos de su sistematización, convirtiéndose esta en un espacio para que sus interpretaciones, intuiciones, intenciones, temores y aspiraciones vividas sean compartidas, discutidas, confrontadas.

El proceso de una sistematización posibilita identificar y explicitar las diversas opiniones de las personas en torno a sus experiencias. Dichos saberes y conocimientos, muchas veces desordenados o dispersos, son organizados y puestos en orden gracias a la sistematización. Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que *sabemos* sobre nuestras experiencias; también descubrimos *lo que no sabemos* acerca de ellas, pero además se nos revela *lo que no sabíamos que ya sabíamos* y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros.

Esta característica significa que los sujetos, especialmente las personas de los sectores y organizaciones populares que participan en procesos educativos y organizativos, deban valorizar con la sistematización, todo el caudal de saberes y conocimientos que ya tienen, de tal manera que se contribuya a romper el esquema tradicional según el cual los sujetos populares *no saben* y deben esperar el saber que es propiedad de las personas profesionales, intelectuales y técnicas o *especialistas y estudiadas* en determinadas materias. Permite, por otra parte, reconocer los límites de esos mismos saberes y conocimientos, generando una actitud de reflexión crítica y propositiva que busque con interés el tener mayores y más profundos elementos para la comprensión de situaciones complejas o para las cuales el saber acumulado hasta el momento se muestra insuficiente.

4. Contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso: la mayoría de experiencias educativas, organizativas, de promoción o participación social, se realizan como parte de un programa institucional o como ejecución de un determinado proyecto, el cual corresponde a una propuesta de planificación elaborada previamente. Es decir, por lo general trabajamos a partir de *planes y proyectos* que son los que van a generar *procesos*, los cuales se constituirán en *experiencias* para las personas participantes.

El plan o proyecto tendrá, así, sus objetivos, resultados esperados, metas a lograr, propuesta de actividades y de procedimientos de ejecución, teniendo en cuenta un cronograma definido con anterioridad, responsabilidades asignadas, etc. Sin embargo, ninguna ejecución de dichos planes o proyectos se realizará tal cual como se tenía pensado, precisamente porque desde el mismo momento en que se comienza a ejecutar lo planeado, ocurrirán situaciones que no podían preverse antes de comenzar. Y esto

no solo porque suelen ocurrir imprevistos en las circunstancias que atañen al proyecto, sino porque la primera intervención desata un *proceso vivo y dinámico* que pone en interrelación inédita los distintos elementos en juego.

Este proceso, en el que intervienen factores objetivos y subjetivos, acciones y reacciones de las distintas personas que participan, no podía preverse con anticipación en todos sus extremos. Así, comenzarán a producirse siempre *distancias* entre lo planeado y lo realizado y surgirán ideas nuevas, actitudes, modificaciones pequeñas o grandes a lo que se tenía pensado hacer (desde un cambio de horario hasta la modificación de un objetivo), lo cual marcará, de ahora en adelante, un proceso impredecible desencadenado por la ejecución real de lo concebido de forma ideal.

El plan o el proyecto servirán ahora de guía orientadora, pero requerirán de un esfuerzo de monitoreo o seguimiento que vaya tomando el pulso de lo que sucede, para ir haciéndole los ajustes necesarios. De esta forma, los criterios, métodos y procedimientos de seguimiento, así como las propuestas de innovaciones o cambios que se hagan, pasan a ser ahora parte integrante de este proceso inédito, y se convierten en factores de la experiencia que tampoco podían predecirse al formular el plan. Además, de cuando en cuando habrá que hacer un *corte* evaluativo para medir o valorar el alcance o no de los resultados, metas u objetivos previstos originalmente y realizar ajustes mayores a la planificación original, todo lo que pasará a incorporarse a las novedades del proceso real.

Y así transcurre la ejecución del proyecto: con frecuencia nos encontraremos ante una serie de situaciones que generan *opciones* posibles: continuar, suspender, atrasar, innovar, modificar, repetir... y dichas opciones nos llevarán a tomar *decisiones* a partir de algún criterio explícito o implícito (compartido o no) de quienes son protagonistas de dicho proceso. Y así, de decisión en decisión, ante las opciones diversas a las que nos enfrentamos, vamos marcando la ruta real del proceso, la cual puede o no coincidir con la ruta original prevista en el proyecto. Nuestras decisiones van constituyéndose entonces, en nuevos puntos de referencia para los siguientes pasos a seguir...

Y esto, siendo tan frecuente y tan propio de los procesos vivos, dinámicos y complejos que ponemos en marcha con nuestros planes y proyectos, muchas veces no es tomado en cuenta como un factor *decisivo* en las experiencias.

Aquí es donde interviene, entonces, la sistematización de experiencias con un aporte insustituible: reconstruir el trayecto real que siguió el proceso tal como ocurrió (no el que idealmente teníamos pensado); identificar los factores que intervinieron, cómo lo hicieron; qué cambios se realizaron, qué etapas efectivas se recorrieron (no las que teníamos planeadas en el proyecto); cuáles comienzan a ser los momentos significativos o factores decisivos de la marcha del proceso y, sobre todo, *por qué* se dio de esta manera: la razón y el sentido de los cambios y las decisiones tomadas; las implicaciones que tuvo el haberlo hecho y los nuevos escenarios que surgieron... Y en esa identificación de las tensiones entre proyecto y proceso, entre lo planeado y lo que se realiza, la sistematización de experiencias posibilita construir un conocimiento *preñado y nutrido* por la dinámica real de lo acontecido. Este conocimiento proveniente de la sistematización podrá contribuir en gran manera a enriquecer nuestra práctica, más aún si se relaciona con los aportes que provengan del seguimiento y de la evaluación (esta última, mucho más referida al proyecto o al plan original, como veremos en el siguiente capítulo). De ahí que afirmemos de forma enfática que la sistematización no puede nunca sustituir a la evaluación y viceversa, sino que se requieren mutuamente.

5. Identifica y formula lecciones aprendidas: el esfuerzo interpretativo que realiza la sistematización de experiencias no puede concluir en formulaciones generales o consideraciones abstractas. Tiene que volver a la práctica con una propuesta transformadora. Es por ello que consideramos que las conclusiones de un proceso de sistematización representan *aprendizajes* que provienen de la reflexión crítica desde y en torno a nuestras experiencias. Incluso ya es común utilizar el término *lecciones aprendidas* para referirse a este tipo de conocimiento producido.

Pero, ¿qué significa arribar a lecciones aprendidas? Significa que, con una perspectiva crítica respecto al trayecto reconstruido de una experiencia, hemos podido identificar problemas claves, cuestionamientos, tensiones y contradicciones que atraviesan el corazón del proceso vivido y que pueden

conducir al replanteamiento de nuestra intervención sobre el proceso. También significa explicitar los principales hallazgos que se encontraron al indagar en la complejidad de la experiencia y descubrir las conexiones e interrelaciones que existieron —en este caso— entre sus diferentes factores; hallazgos y descubrimientos que no son simples constataciones descriptivas de lo que ocurrió, sino que develan las lógicas y sentidos ocultos *detrás o debajo o en el fondo* de la apariencia dispersa de los acontecimientos, por lo que es posible, ahora sí, mirar más allá de ellos.

Si una sistematización concluye simplemente con afirmaciones que confirman lo que ya se sabía o repite generalizaciones que son conocidas y no descubre algún factor de interpretación propio de lo inédito de cada experiencia, quiere decir que algo no se hizo con la profundidad debida (por ejemplo, sistematizar un año de una experiencia organizativa para concluir que “cuando las personas participantes se implican con interés en un proceso que responde a sus necesidades, los resultados organizativos son más fuertes” significa una gran pérdida de tiempo pues no hacía falta hacer esa sistematización para *descubrir* dicho aprendizaje).

Por otra parte, las lecciones aprendidas provienen también de la identificación de factores movilizados o dinamizadores que, en el caso de la experiencia sistematizada, permitieron proyectarla con mayores resultados o con nuevas perspectivas. La obtención de este tipo de aprendizajes posibilita formular criterios para continuar utilizando dichos factores o para potenciarlos más aún en el proceso a seguir, sabiendo que han tenido dicho rol. Por supuesto, que esto también permitiría formular recomendaciones para otras experiencias (pero siempre como aprendizajes ubicados en condiciones específicas que no se podrían *repetir o aplicar* de forma mecánica o como *receta*).

6. Hace posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de utilidad para el trabajo de las organizaciones: habrá quedado claro, a estas alturas, que la sistematización no se reduce a documentar lo ocurrido a lo largo de una experiencia. Sin embargo, eso no significa que la documentación o el registro no sean tareas muy importantes y que pueden, incluso, ser decisivas para lograr un buen resultado en una sistematización.

Es un lugar común el que se indique que en muchas instituciones y organizaciones *no tenemos el hábito de escribir o no tenemos costumbre de documentar lo que hacemos*. Ambas actividades, sin embargo, son cruciales para que podamos imprimir coherencia a nuestros proyectos y programas de trabajo, impulsando procesos de *acumulación* (no cuantitativa, sino cualitativa) de nuestro quehacer, que nos permitan ir construyendo plataformas de acción cada vez más sólidas, afirmándonos sobre lo construido para aspirar a metas de mayor y mejor alcance.

El hábito de escribir, en este caso, no es tan importante en sí mismo, ni significa simplemente *tomar nota* de lo que acontece (lo cual está bien, pero no es suficiente). Aquí hablamos de *escribir* como realización de un ejercicio reflexivo a partir y sobre una situación vivida, que se ejerce, entonces, como una segunda *mirada/pensada* sobre y desde nuestro quehacer. Redactamos, en este caso, lo que pensamos sobre lo que hemos hecho o nos ha sucedido. Al igual que fotografiamos algo que seleccionamos en particular de todo lo que estaba sucediendo o grabamos una conversación que nos parece interesante o filmamos un acontecimiento en el que participamos, siempre con determinado enfoque o intención.

De esta manera, construir el hábito de documentar no se refiere a un hábito mecánico, sino significa reforzar la costumbre de reflexionar sobre la práctica que realizamos cotidianamente, lo cual tendrá como resultados no solo el plasmar nuestras ideas en un trozo de papel o en un archivo de computadora o en una diapositiva o en un video, sino que nos permitirá incluir en nuestro quehacer un componente de pensamiento crítico e intencionado, evitando la acción irreflexiva o la rutina mecánica.

Cuando al sistematizar volvemos a esos registros documentados cerca del momento en que habíamos realizado las acciones, descubriremos cuánto nuestra memoria ha dejado por fuera y descubriremos una fuente riquísima de ideas y situaciones que podremos utilizar para elaborar materiales escritos, sonoros o audiovisuales basados en la documentación existente. Así, testimonios, relatos, fotografías, frases grabadas, canciones, dibujos, textos, entrevistas, etc., nos permitirán elaborar productos comunicativos surgidos de la experiencia, que vuelven ahora nuevamente sobre ella misma, para enriquecerla. Todo esto como una contribución *adicional* de la sistematización de nuestras experiencias.

7. Fortalece las capacidades individuales y de grupo: siguiendo la lógica del acápite anterior, es claro que incorporar en nuestro quehacer una mirada reflexiva permanente nos permitirá desarrollar capacidades personales y colectivas muy importantes. Nos *habituaremos*, entonces, a construir pensamientos contextualizados e ideas propias, a tener miradas originales y desarrollar sensibilidades diversas ante lo que hacemos cada día. Es el fin de la rutina.

Una institución, programa o equipo de trabajo que sistematiza regularmente sus experiencias, construye un pensamiento colectivo muy rico y muy original porque proviene de prácticas reales analizadas y debatidas. Pero además, construye un pensamiento que le sirve al conjunto de las personas participantes de muestra de lo que pueden lograr sumando y articulando los aportes particulares de cada quien, aunque esto no signifique que se llegue a un consenso absoluto ni permanente. El debate y la polémica a partir de las diferencias, por el contrario, serán un sinónimo de vitalidad teórica y práctica, que desarrollan en el equipo la capacidad de debatir, de disentir, de tolerar, de argumentar, de sintetizar y de matizar. Sin caer en el extremo de debates estériles o bizantinos, pues todo lo que se sostiene o se cuestiona tiene una base de referencia práctica que le servirá de *polo a tierra* y que evitará perderse en la argumentación vacía y sin sustento. Genera, a su vez, consensos sólidos que pasarán a ser patrimonio de todas las personas como parte de una cultura institucional u organizacional compartida.

Por otra parte, la práctica constante de la sistematización posibilita que los distintos equipos, áreas o programas de trabajo de la institución, estén al tanto de las visiones, perspectivas y posturas del resto, lo que se traducirá en mejor comunicación, mayor articulación de los planes de trabajo y un desempeño más eficaz y eficiente de las actividades.

8. Las personas que son protagonistas de la experiencia deben ser las principales protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas: por todo lo señalado, en nuestra concepción de sistematización no tiene sentido que quienes sistematicen puedan ser otras personas distintas a quienes realizaron, vivieron, sufrieron, disfrutaron la experiencia.

Ellas deben ser sus principales protagonistas, pues nadie podría recuperar el proceso vivido con todos sus elementos e interpretarlo críticamente de la manera que ellas lo podrían hacer.

Sin embargo, no significa llevar esta idea al extremo en el que cada persona solamente podría sistematizar su propia experiencia y terminaríamos concluyendo en sistematizaciones unipersonales, individuales y cerradas... Quiere decir que en un colectivo las personas que han participado *de alguna manera* en el proceso o están vinculadas a la organización o programa en cuestión, por supuesto que pueden y deben participar en su sistematización, incluso si han tenido una vinculación muy limitada o temporal, pero es desde esa vinculación que podrán contribuir.

Tampoco significa que todas las personas tienen que participar en *todos* los momentos del proceso de sistematización o deben hacerlo de la misma manera. Podrá haber casos en que se participe más en uno u otro momento (la definición de objetivos y contenidos o en la recuperación histórica, o en la interpretación crítica, etc.). En otro capítulo señalaremos otras variantes metodológicas posibles y sus criterios, pero por ahora indiquemos simplemente que la participación puede darse de formas muy variadas.

Por otra parte, ocurre con frecuencia que un colectivo quiere sistematizar una experiencia, pero no sabe cómo hacerlo. Por eso, puede requerir el apoyo y asesoría metodológica o de contenido de alguna o algunas personas que no forman parte del colectivo de la experiencia, pero que tienen competencia metodológica o temática para aportar, por supuesto. Pero esto no significa que esas personas vayan a sustituir a las protagonistas directas de ninguna forma. Pueden ayudar a que el colectivo sistematice su experiencia, pero no pueden hacerlo en lugar de ellos. Esta modalidad es muy diferente a aquella que tal vez aún existe, en que un consultor o consultora se ofrecía *generosamente* a hacerle su sistematización a un grupo popular, bajo la consideración de que este grupo no tenía las condiciones o capacidades para hacerlo. Estamos totalmente en contra de estas prácticas que no solamente significan una subvaloración de las capacidades de la gente de los sectores populares, sino que implican reforzar una visión autoritaria y verticalista del control del saber.

En experiencias de asesoría metodológica que hemos realizado en varios países latinoamericanos, hemos podido constatar que nuestra propuesta es una tarea desafiante, pero satisfactoria, pues quienes tenemos la oportunidad de apoyar o coordinar metodológicamente un proceso de sistematización de algún colectivo que tiene una rica experiencia, resultamos obteniendo intensos, profundos e insospechados aprendizajes para nuestras propias prácticas.

Por último, todo lo mencionado hasta ahora en este apartado, nos parece que perfila una manera de entender *la sistematización de experiencias* y sus características fundamentales, que nos permite no confundirla con otros procesos de reflexión, de estudio, de análisis o comunicación de aspectos de la realidad social como la investigación, la encuesta participativa, la evaluación, el mapeo de alcances, el diagnóstico integral, el intercambio de autobiografías, la recopilación de testimonios, la catalogación y tipología de experiencias y otros, con los que la sistematización se complementa desde su aporte más específico.

USOS Y UTILIDADES POSIBLES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

A partir de lo señalado en el apartado anterior, pasemos ahora a ver los distintos usos y utilidades posibles que tiene la sistematización de experiencias en los trabajos educativos, organizativos y de promoción social, teniendo como punto de inicio la afirmación de que la sistematización no tiene sentido en sí misma, sino que debe ser útil *para* algo más. Hoy podemos decir que hasta *se ha puesto de moda* hacer sistematizaciones y, por tanto, muchos proyectos de promoción y desarrollo incluyen como un componente de su proceso *hacer una sistematización*, sin que se defina con claridad *para qué concretamente* quiere realizarse. Muchas veces pareciera que se trata simplemente de dejar constancia de lo realizado, o incluso *escribir un documento* al final del proyecto, con lo que se reducen las potencialidades que tiene el realizar bien este esfuerzo de interpretación crítica.

Para ver estos aspectos es importante que tomemos en cuenta las dos dimensiones de la sistematización a las que les podemos asignar una utilidad:

- a. Al proceso de la sistematización.
- b. Al producto (o a los productos) de la sistematización.

Aunque, por supuesto, estas dos dimensiones están estrechamente relacionadas, el diferenciarlas nos va a permitir encontrar usos y utilidades diferentes, cada una con su aporte particular. Solo el hecho de llevar a cabo un *proceso* de sistematización de experiencias, ya va a significar para quien lo hace, asumir una postura crítica ante la experiencia; valorar determinados aspectos que no tendría en consideración si no lo hiciera; realizar una serie de ejercicios de registro, identificación, documentación, descripción y reflexión, con una regularidad y rigurosidad que no sería exigida normalmente por la marcha de la experiencia, y gracias a lo cual se vivirá una *nueva experiencia* dimensionada por el propio proceso original y que podría llevar, incluso, a la adopción futura de determinados hábitos de trabajo y de formas de entender las experiencias que no eran corrientes anteriormente. Por su parte, prácticamente todo proceso de sistematización llevará a elaborar uno o más *productos* de sistematización y no solo un *documento final*.

Cuando se piensa que la sistematización se reduce a un *documento final*, se dejan de lado un conjunto de posibilidades que quizás solamente la imaginación podría limitar: desde productos parciales que van surgiendo a lo largo del proceso, hasta productos posteriores que comunican de distintas maneras los diferentes resultados del proceso de sistematización: los registros visuales o audiovisuales editados, tablas o matrices de análisis con información estructurada, contenidos y temas de reflexión que surgieron a lo largo de las discusiones, líneas de tiempo organizadas de acuerdo con determinados periodos, o la elaboración de obras de teatro, guías didácticas, materiales de estudio, producción de documentales o filmes de ficción y propuestas de proyectos, entre otros.

Resumiendo las múltiples utilidades y potencialidades de la sistematización, podemos decir que, por lo menos, hay cinco grandes campos a los que los procesos y productos de sistematización de servicios pueden servir:

- a. Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.
- b. Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- c. Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.

- d. Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.
- e. Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización.

1. SISTEMATIZAMOS PARA COMPRENDER MÁS PROFUNDAMENTE NUESTRAS EXPERIENCIAS Y ASÍ PODER MEJORARLAS

Esta es una de las principales utilidades de una sistematización: obtener aprendizajes de la experiencia que nos permitan tener criterios para mejorarlas, enfatizando los elementos más dinámicos y positivos y dejando de lado los aspectos más retardatarios y deficientes.

En este sentido, la sistematización tiene muchos elementos comunes con una evaluación, pero si bien esta nos debe permitir valorar los errores y los aciertos de cara al cumplimiento de los objetivos previstos en la planificación, en una sistematización buscaremos rescatar los aprendizajes y comprender mejor *cómo se desarrolló el proceso de la experiencia y por qué se desarrolló de esta manera y no de otra*. La evaluación identificará los resultados a los que se llegó y si eran o no los esperados; la sistematización nos permitirá dar cuenta del proceso, de los cambios que se produjeron a lo largo de este, cómo y por qué se dieron de esta manera, lo cual permitió llegar a esos resultados²⁴.

Un aporte particular de la sistematización es que facilita *identificar las etapas que tuvo un proceso*, no las que estaban previstas en el proyecto o la planeación, sino las que efectivamente se dieron en la marcha real. Pero más importante aún, nos ayudará a *comprender la relación que hay entre las distintas etapas del proceso*: cuáles fueron los factores que las determinaron y por qué; cuáles fueron, a lo largo de todo el trayecto, los momentos más significativos que marcaron el devenir de las distintas etapas de la experiencia y que hicieron que fuera tomando determinado rumbo y no otro, etc.

24. De ahí la importancia de no ver la sistematización y la evaluación como antagónicas o en competencia. Ambas son indispensables y es preciso que sean complementarias (ver capítulo siguiente).

Sistematizar significa comprender en mayor profundidad cómo se interrelacionaron los diferentes elementos que entraron en juego a lo largo de las distintas etapas de la experiencia: cuáles fueron los elementos constantes y cuáles los ocasionales; cuáles quedaron sin continuidad en el trayecto y por qué fue que eso ocurrió; ayuda a identificar cuáles componentes (decisiones, recursos, opciones) incidieron en que se crearan nuevas pistas o líneas de trabajo; también podremos ver los vacíos o complicaciones que se han ido arrastrando recurrentemente.

Una sistematización, al penetrar en la dinámica del proceso vivido y explicitar el movimiento y el rol de los distintos factores, facilita la determinación de los momentos y las iniciativas innovadoras, cuándo y por qué surgieron esos nuevos elementos; qué aspectos contribuyeron a que se consolidara o se diluyera una determinada tendencia; cuáles fueron los aspectos de mayor desarrollo y cuáles de estancamiento; qué tensiones llevaron a divisiones, separaciones o rupturas, etc.

Comprender profundamente una experiencia significa, entonces, identificar sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos, pero esto se puede dar en diferentes ámbitos. El primero de ellos sería el de la relación de *causalidad*: llegar a identificar *etapas* y, más importante aún, *interpretar qué permitió pasar de una etapa a otra*. Significa hacer una lectura comprensiva y causal de lo vivido, en la cual se va pasando progresivamente de lo descriptivo a lo interpretativo. La sistematización de experiencias exige siempre prestar atención a los *cambios* que se dan en los procesos, buscando en ellos las claves para comprender más integralmente las explicaciones a la trayectoria global de la experiencia, sus razones de ser. Entonces, hay un interés por obtener aprendizajes buscando las relaciones entre los factores, partiendo de las manifestaciones exteriores y aparentes para ir hacia las raíces. Pero la interpretación crítica no se puede quedar en una búsqueda causal, ya que por lo general no habrá una sola causa para cada efecto, sino un entramado de relaciones e interdependencias específicas que hay que detectar y procesar rigurosamente.

Por eso, un segundo ámbito (y más complejo) de interpretación de las relaciones entre los elementos de un proceso, lo constituye el obtener aprendizajes al comprender las *coherencias* y las *incoherencias* del proceso, relacionando el comportamiento de un elemento en relación con todos los demás. Es el esfuerzo de relacionar los aspectos particulares de la experiencia con la totalidad de ella. Desde la perspectiva de una *concepción metodológica dialéctica*, entendemos la realidad histórico-social como una *totalidad*: un todo integrado en el que las partes

(lo económico, social, político, cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo y lo subjetivo; etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto. Es la totalidad vista no como la suma aritmética de las partes, sino como la articulación interna de todas sus múltiples relaciones²⁵.

Es ahí donde normalmente las interrelaciones que nos permiten comprender una experiencia no se van a encontrar solo en el interior de ella (el proyecto, los actores, el contexto institucional o local, las acciones directas), sino en la vinculación de las iniciativas particulares de la experiencia con la dinámica del contexto histórico- social del que forman parte. Dice, al respecto, Roberto Antillón (1992):

La ubicación de las etapas por las que una organización o institución ha pasado cobra sentido, en la medida en que se vayan estableciendo las relaciones y las consecuentes adecuaciones de los proyectos en función del desarrollo de los procesos de transformación social. En el caso de un centro de apoyo a los movimientos sociales populares, se tendría que ver cómo se ha dado la evolución de sus programas respecto a los diferentes momentos y coyunturas políticas que las organizaciones a las cuales él apoya, han ido atravesando. (p. 54).

Ahora bien, identificar momentos significativos, etapas, las relaciones entre una y otra; comprender las continuidades y discontinuidades, pasar de los efectos visibles a las razones sumergidas, descubrir las coherencias y las incoherencias de todo el proceso, permite obtener *aprendizajes significativos*. No tiene sentido simplemente consignar referencias para decir: “Esto fue lo que pasó”, para simplemente *comprender el pasado*, sino que toda esta reconstrucción y explicación de las razones de la trayectoria realizada lo que nos posibilitan es *comprender los desafíos, contradicciones y tendencias del presente en que nos encontramos*, de cara a orientar nuestras opciones hacia el futuro.

La consecuencia de haber arribado a este punto, nos lleva a buscar que esos aprendizajes significativos sirvan para enriquecer y mejorar la experiencia futura, para hacerla más coherente; para superar sus vacíos y las discontinuidades de los factores más importantes; para reafirmar los puntos más dinámicos y

25. Véase Kosik (1976, pp. 55-61). También, desde otra óptica, el principio *hologramático* de Edgar Morin (1995), según el cual “se ve las partes en el todo que está en las partes”.

cruciales; para insistir en aquellos que son *sinérgicos*²⁶, para no repetir aquellos factores que se arrastran largo tiempo y producen desgaste. En definitiva: para *mejorar la propia práctica*.

Esto podría significar, por ejemplo:

- Cuestionar el modelo de intervención o la metodología que se está llevando a cabo y proponer una diferente.
- Reconocer que hay una variación excesiva entre los objetivos y formas de acción de cada etapa y reformular el plan de acción futura para buscar mayor continuidad.
- Identificar que la práctica está cayendo en un activismo constante sin acumulación de proceso y que se deben repriorizar las actividades.
- Darse cuenta de las acciones que se realizan en forma rutinaria pero que están desconectadas del conjunto del trabajo y que por tanto deberían restringirse o eliminarse.
- Destacar las iniciativas novedosas que dinamizaron el proceso y que deberían incentivarse en el futuro.
- Valorar el rol de determinado equipo, de un grupo de personas o una línea de acción que aparecía desapercibido, pero que sin embargo estaba significando un punto de coherencia y articulación que debería reafirmarse.
- Constatar que las fases reales del proceso fueron muy diferentes de las que estaban previstas en el proyecto y que, por tanto, en los próximos proyectos deberían tomarse en cuenta nuevos factores para hacerlos realistas.
- Rescatar de la experiencia los aspectos que fueron decisivos en que se dieran cambios relevantes, para, intencionadamente, incluirlos en próximas intervenciones.

26. Es decir, factores que tienen la característica de dinamizar a otros y que pueden imprimir sentido y proyección a otros elementos que tienen sus energías en *reposo* bajo la forma de potencialidades. Véase el aporte decisivo sobre este tema en: Max-Neff (1986).

2. SISTEMATIZAMOS PARA INTERCAMBIAR Y COMPARTIR NUESTROS APRENDIZAJES CON OTRAS EXPERIENCIAS SIMILARES

Como hemos señalado anteriormente, cada experiencia es única e irrepetible. Se da por la confluencia de un conjunto de factores objetivos y subjetivos, en determinadas condiciones y situaciones muy específicas. Esta originalidad es, precisamente, una riqueza que la sistematización permite aprovechar. Sin embargo, esto no quiere decir que cada experiencia esté encerrada en un universo propio y que pueda entenderse aisladamente. El valor de su particularidad se puede apreciar solo si la relacionamos con otras experiencias, resaltando así las características que le son propias.

Partiendo de esta consideración, podemos afirmar que una de las más importantes utilidades de la sistematización de experiencias es que nos sirve para intercambiar y compartir *aprendizajes* con experiencias similares. Esto es mucho más que simplemente *intercambiar narraciones de nuestras experiencias*.

Es muy frecuente encontrarse con iniciativas de encuentro, con objetivos de proyectos o con expectativas sobre un futuro evento, que mencionan la importancia de realizar *un intercambio de experiencias*. Sin embargo, dicho intercambio no pasa de ser una puesta en común de un conjunto de relatos sobre lo que cada quien está haciendo. Son intercambios descriptivos o narrativos de experiencias, que pueden ser interesantes e ilustrativos, pero que, a fin de cuentas, no permiten realmente aprovechar todas las potencialidades que tendrían esos espacios de intercambio que no van más allá del nivel anecdótico.

Nosotros proponemos realizar, a través de la sistematización, *intercambios de aprendizajes*; es decir, compartir los productos de la sistematización de varias experiencias, los resultados a los que se ha llegado luego de realizar una interpretación crítica en torno a algún eje común que atraviesa todos esos procesos, colocando en la mesa compartida las enseñanzas obtenidas por quienes han sido sujetos de esas prácticas y las han reflexionado. Así, cada quien puede aportar desde la riqueza particular y original de su experiencia, lecciones que son posibles de ser confrontadas con las que otra persona ha obtenido de la suya. La diferencia entre un intercambio de narraciones y un intercambio de aprendizajes producto de una sistematización es cualitativa.

En primer lugar, porque posibilita un encuentro de fondo, sobre algunos puntos centrales que han marcado las experiencias, independientemente de la forma, el lugar o las circunstancias particulares en que se llevaron a cabo. Esto permite colocar las diferentes experiencias en una misma plataforma de abordaje para su encuentro, girando en torno a un mismo eje de confluencia, pese a las diferencias específicas que pudiera haber entre ellas.

En segundo lugar, porque se realiza a partir de un proceso previo de reflexión y análisis. Es decir, que lo que se lleva para compartir o confrontar es algo que ya ha sido pensado y mirado críticamente, con lo que la mirada sobre los aprendizajes ajenos se hará tomando en cuenta los temas de interés, preguntas o interpretaciones críticas que cada quien se hizo a sí mismo para arribar a sus aprendizajes. De esta manera, el diálogo se enriquece, pues algún tema o aspecto común puede que haya tenido resultados totalmente distintos en una u otra experiencia y eso motivaría a analizar las razones de la diferencia. Asimismo, puede suceder que varias experiencias hayan obtenido aprendizajes muy similares, lo que facilitaría extraer pistas para una cierta generalización.

En tercer lugar, porque implica ir más allá de la catalogación o clasificación de experiencias (que algunas veces se ha confundido con su *sistematización*) la que, a partir de determinada tipología, las agrupa de acuerdo con algunas características comunes: objetivos, metodología, ámbito de acción, sujetos prioritarios, etc. Estas clasificaciones pueden ser útiles para identificar factores comunes que agrupen conjuntos similares de prácticas, pero no permitirán un encuentro crítico entre sus protagonistas, ni una profundización teórica.

Un intercambio crítico de aprendizajes, producto del encuentro entre las sistematizaciones de varias experiencias, no busca clasificarlas ni compararlas exteriormente, sino relacionarlas y confrontarlas en un nivel más profundo de análisis y reflexión. Por eso, en un intercambio de aprendizajes producto de sistematizaciones no interesa solo tomar en cuenta lo que tengan de común o semejante las experiencias, sino que interesan igualmente, sus diferencias: ellas facilitan explicarse críticamente por qué en un caso sucedió algo que no ocurrió en el otro; o, por el contrario, ayudarían a entender por qué en un caso, realizándose cosas muy diferentes al otro, se logró un resultado similar.

En realidad, en la sistematización de experiencias, el intercambio no se produce para ver cuál es *mejor* que otras, sino para aprender críticamente de los procesos, resultados y enseñanzas de las otras; para *mirar con otros ojos* nuestros propios aprendizajes y para *inspirarnos* en otras experiencias, que también pueden sentirse *inspiradas* por la nuestra.

Para que esto sea posible, es importante tener un eje común de sistematización (Véase capítulo v, punto referido al eje de sistematización en la propuesta metodológica) que sirva de punto de referencia confluyente. Por ejemplo, se podría incentivar un intercambio de aprendizajes de cinco experiencias distintas, realizadas en lugares y países diferentes, con metodologías distintas, en periodos distintos y con diferente duración. Pero si todas esas experiencias tienen una pregunta interpretativa común, que podría ser, por ejemplo: “factores que incentivaron o que dificultaron la participación comunitaria y el protagonismo de las mujeres”, tendrían un conjunto riquísimo de elementos diversos que compartir desde sus particularidades, que podrían llevar a incentivar diálogos críticos sumamente relevantes.

Nuestra propuesta se diferencia aquí, por ello, de una corriente en boga de *buscar replicar las buenas prácticas* en determinado campo. Así, se identifica la sistematización con el documentar y resumir lo que se considera una *buen*a práctica, que luego pueda ser —entonces— reproducida, copiada, imitada, en otros lugares. Nos parece que hay dos riesgos importantes en esta corriente:

- a. Identificar *buenas* y *malas* prácticas de acuerdo con resultados exitosos que hayan tenido, reforzando las que dieron buenos resultados para aprender de ellas (es decir, normalmente, los resultados previstos en principio). Con ello no se valora lo que pueden aportar experiencias que no llegan a los resultados previstos, pero que son enormemente ricas en enseñanzas, y se pierde una enorme oportunidad de aprendizaje crítico.
- b. Reforzar la tendencia cómoda siempre presente en muchas personas que realizan trabajo directo de campo, de buscar *modelos* y *recetas* que les obvien la búsqueda difícil y creativa de re-pensar y re-crear las prácticas a partir de las condiciones concretas a las que se enfrentan. Con esta visión, normalmente, en condiciones diferentes, es muy probable que la *buen*a práctica no se pueda replicar.

Nosotros creemos más en promover el diálogo crítico y el interaprendizaje de los sujetos y protagonistas de las experiencias, colocando puntos comunes de confrontación provenientes de las enseñanzas particulares, de experiencias (*exitosas* o no, pero que son las que en realidad realizamos) para incentivarlos e interrogarnos mutuamente, para dejarnos en las mentes y en los ánimos, algunas nuevas dudas, pistas de búsqueda, referencias que nos entusiasmen a enfrentar problemáticas similares o que desincentiven seguir por el camino por el que vamos.

Por todo lo señalado, podemos afirmar, entonces, que para que sea posible realizar este intercambio de aprendizajes, es necesario que la sistematización permita hacerlos *comunicables*. Quiere decir que debemos elaborar *productos de comunicación* que faciliten la comprensión de la experiencia y su proceso y que permitan compartir sus enseñanzas. Al hacerlo, se crea un nuevo punto de partida, que siendo ahora común y colectivo, puede llegar a plantearse preguntas de un grado de complejidad mayor y de un nivel más profundo de abstracción, donde las confluencias y las diferencias entre las prácticas individuales cobran un nuevo sentido y adquieren un valor explicativo más relevante (Véase capítulo v, sobre metodología).

Para percibir con más detalle la importancia de este proceso, veamos cómo el intercambio de aprendizajes puede convertirse en un medio importantísimo de construcción colectiva nuevos y más profundos conocimientos, basados en las experiencias sistematizadas. Podemos distinguir, al menos, hasta cuatro momentos:

- a. Al sistematizar una experiencia, tomamos distancia de ella y realizamos una interpretación crítica que nos permite *objetivar* lo vivido; mirarlo críticamente desde fuera, descubrir su sentido y elaborar aprendizajes.
- b. Al compartir esos aprendizajes, y tener que dar cuenta de ellos, nos vemos obligados a exponerlos ante otras personas de una forma que sean comprensibles. Cuando lo hacemos por medio de la elaboración de un producto comunicativo, estamos realizando, en realidad, una *segunda objetivación*, pensando en cómo explicarlo

con claridad. Normalmente, este ejercicio nos permite comprender aún mejor las enseñanzas obtenidas o darnos cuenta de algunos vacíos de interpretación cuando buscamos explicitarlas, concretizarlas en argumentos, frases, conceptos.

- c. Las otras personas, leyendo nuestros aprendizajes desde su óptica, nos harán preguntas o comentarios que puede que no nos hayamos hecho nosotros mismos o nosotras mismas porque desde el contexto de nuestra experiencia no eran relevantes o ni siquiera se nos ocurrían. Así, viendo la reacción que produce nuestra exposición, realizamos una *tercera objetivación*, al mirar nuestra experiencia con los ojos de las otras personas.
- d. Asimismo, cuando entremos en contacto con los aprendizajes de las otras prácticas que se nos presentan, no solo les haremos preguntas o comentarios a sus experiencias, sino que relacionaremos dichos aprendizajes con los nuestros, poniendo en confrontación los aspectos comunes y los diferentes. Miraremos así nuestra experiencia a la luz de los aprendizajes producidos por otras sistematizaciones, con lo que estaremos haciendo una *cuarta objetivación*, gracias a los aportes que nos suscitan las experiencias ajenas.

Si realizamos este tipo de intercambio de aprendizajes, definitivamente no podremos seguir viendo nuestra práctica con los mismos ojos, porque o bien *reafirmaremos* posiciones que teníamos anteriormente gracias a los nuevos elementos, o estos nuevos elementos harán que *modifiquemos* de forma parcial o incluso total nuestras apreciaciones iniciales. Así, podemos llevar a cabo un proceso en espiral de confrontación crítica y de construcción de nuevas referencias para mejorar nuestras prácticas particulares, pero también para articularlas con otras, en aras de afrontar nuevos y más complejos desafíos, dentro de un proceso colectivo que las trasciende y que, por tanto, les da sentido histórico.

De ahí que la dimensión comunicativa sea un aspecto sustancial de todo proceso de sistematización. Tanto para hacer posible la comprensión y mejoramiento de las experiencias, como para permitir que se compartan sus aprendizajes con otras similares, pero también, como veremos a continuación, para contribuir a la construcción teórica.

3. SISTEMATIZAMOS PARA CONTRIBUIR A LA REFLEXIÓN TEÓRICA CON CONOCIMIENTOS SURGIDOS DIRECTAMENTE DE EXPERIENCIAS CONCRETAS

La sistematización de experiencias tiene otra utilidad, que es más compleja que las anteriores pero que, sin duda, representa una de sus mayores potencialidades y en las actuales circunstancias históricas que vivimos puede llegar a ser de un valor incalculable. Boaventura de Souza Santos, sociólogo portugués comprometido con los movimientos sociales altermundialistas y uno de los pensadores más lúcidos de este momento de la historia catalogado por Xavier Gorostiaga de *cambio de época*, dice, al referirse a esta *sociedad de transición paradigmática*:

Las ciencias sociales que heredamos –las disciplinas, las metodologías, las teorías y los conceptos– no dan cuenta de nuestro tiempo adecuadamente [...]. Estoy convencido de que nuestro tiempo reclama la refundación o reconstitución profunda de las ciencias sociales con las que hemos vivido en los últimos 150 años [...], considero que es necesaria una nueva teoría de la historia [...] que dé cabida a muchas de las experiencias sociales que hoy son desperdiciadas, marginadas, desacreditadas, silenciadas por no corresponder a lo que, en el momento es consonante con las monoculturas del saber y de la práctica dominante. (Santos, 2003, pp. 17-18).

Coincidimos con de Souza Santos en que el contexto que vivimos actualmente ha puesto en cuestión las prácticas y las concepciones teóricas tanto de los movimientos sociales como de las ciencias sociales. Nos enfrentamos a nuevas preguntas y a desafíos inéditos. En este momento histórico privilegiado para la creación, las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de las propias experiencias históricas acumuladas, analizadas y reflexionadas crítica y teóricamente.

Para transformar la realidad hay que comprenderla. Ello nos plantea el reto de producir conocimientos a partir de nuestra inserción concreta y cotidiana en procesos sociales específicos que forman parte de esta realidad. Si, por ejemplo, nuestra inserción se da principalmente a través de procesos de educación, promoción y organización popular, tenemos allí una excelente oportunidad, precisamente por la multidimensionalidad y riqueza de elementos presentes en estas experiencias. Muchas

veces ellas constituyen una fuente no explorada que permitiría aportar elementos no tomados en cuenta por las ciencias sociales, como dicen las compañeras del Taller Permanente de Sistematización (TPS) (1991) de Perú:

Las prácticas de promoción y educación popular se realizan en los espacios particulares, inciden en las dimensiones cotidianas de la vida de los sectores populares. Esa dimensión ha sido poco estudiada por las ciencias sociales que han privilegiado el conocimiento de lo general, de lo “macro”. La sistematización representa un aporte a la producción de conocimiento desde y sobre lo particular y lo cotidiano, enriqueciendo, confrontando y cuestionando el conocimiento existente sobre esos procesos sociales, para que sea cada vez más adecuado a las condiciones rápidamente cambiantes de la realidad de nuestros países. (p. 4).

La distancia entre teoría y práctica solo podrá ser resuelta si logramos, desde las prácticas concretas, enriquecer el debate teórico. Este tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida en que se ponga a dialogar con la práctica social, con los nuevos elementos que marcan la dinámica real de los procesos. Pero tenemos el problema de que nuestra formación muchas veces ha disociado estos aspectos y no sabemos cómo crear vínculos entre práctica y teoría, así como tampoco existen suficientes espacios para vincular a quienes se dedican principalmente a la acción social y quienes se dedican prioritariamente a la teoría social²⁷.

De ahí que la sistematización de experiencias pueda cumplir un papel importante para lograr esta articulación, puesto que el ejercicio de sistematizar es claramente teórico: se debe realizar de forma intencionada, estructurada y rigurosa. En una sistematización tenemos que formular categorías, clasificar y ordenar elementos empíricos; realizar procesos de análisis y de síntesis; de inducción y deducción; así obtenemos de todo ello conclusiones y las formulamos como pautas para su verificación y resignificación práctica. La sistematización de experiencias permite relacionar las situaciones inmediatas con la estructura social global, las circunstancias particulares con los factores generales; en fin,

27. Recientemente este desafío ha sido asumido por un conjunto de organizaciones y personas vinculadas al Comité Internacional del Foro Social Mundial, en un esfuerzo en torno al proyecto de una “Universidad Popular de los Movimientos Sociales/Red Global de Saberes para la Acción transformadora” (<http://www.universidadepopular.org>).

la sistematización de experiencias posibilita confrontar el quehacer práctico cotidiano con los supuestos teóricos que lo inspiran, planteando desafíos inéditos a la interpretación y a la orientación de nuevas prácticas.

Toda experiencia de acción social que realicemos intencionadamente (de educación, promoción, organización, comunicación y otras), está sustentada –implícita o explícitamente– en un conjunto de planteamientos conceptuales. Es lo que denominamos su “contexto teórico”. Este contexto está conformado por los conceptos, categorías y herramientas de análisis con los que se fundamenta nuestra práctica; con las que hemos definido sus objetivos, prioridades y procedimientos (por ejemplo, nuestra concepción de educación o de sociedad, nuestra visión del contexto, nuestras afirmaciones sobre el sentido del trabajo que realizamos, las afirmaciones que sostienen la metodología que utilizamos, la manera como definimos nuestro rol y el de los otros actores, etc.). Nos parece importante diferenciarla del tradicional *marco teórico*, el cual muchas veces se ha convertido en una declaración formal de categorías y citas de referencia que enmarcan rígidamente un proceso de investigación o de acción, precisamente para resaltar la idea de que hablamos de componentes de un proceso abierto de construcción de conocimientos, y también para dar un espacio de reconocimiento a los elementos teóricos y conceptuales que están presentes en toda práctica (Véase Barnechea, González y Morgan, 1998).

Así, la sistematización de experiencias puede contribuir a la vinculación entre práctica y teoría, principalmente de dos formas:

- a. Posibilita explicitar y analizar críticamente el contexto teórico presente en nuestras prácticas, sea en forma de conceptos operativos con los que trabajamos o con los que nombramos las tareas que hacemos; sea a manera de estructuras de pensamiento y lógicas de acción que orientan de forma implícita nuestras estrategias o iniciativas; sea como textos formales con los que se afirma orientar la práctica (proyectos, planes, propuestas metodológicas y otros).
- b. Facilita un proceso reflexivo que, partiendo del contexto teórico, del saber cotidiano, de los conocimientos que han surgido de la práctica, se profundiza a través de un proceso de abstracción y se vincula con el saber constituido, con el conocimiento teórico existente, por medio de un diálogo entre saberes, ambos válidos,

que se alimentan mutuamente. Así, tanto se enriquece y se precisa el saber cotidiano, como se interroga y se recrea el saber teórico, en una vinculación horizontal que niega una jerarquía entre ellos.

Dicen al respecto las compañeras del TPS de Perú:

La sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde la práctica, aspira a *enriquecer, confrontar y modificar* el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar nuestra realidad. Es así que la sistematización produce una “reconceptualización” mediante la cual las concepciones teóricas vigentes son redefinidas desde la práctica, desde los nuevos conocimientos que se elaboran al reflexionar sobre la acción. Estos nuevos conocimientos serán luego difundidos y, a su vez, confrontados con otras experiencias, en un proceso en espiral, flexible y dinámico, donde lo aprendido es siempre base para nuevos conocimientos. Así, la sistematización y la socialización del nuevo saber producido mediante ella [...] irá conformando un cuerpo de conocimientos, producto de la práctica que estará en condiciones de confrontarse con la elaboración teórica actualmente existente. (pp. 6-7).

Por ejemplo: para una nueva teoría latinoamericana de la educación de adultos, necesitaríamos mirar mucho más a las prácticas de la educación de adultos que se llevan a cabo en América Latina. Conjuntamente con el trabajo de investigación que se requiere, sería pertinente impulsar procesos de sistematización en los que los educadores nos preguntáramos qué están surgiendo en esas prácticas como problemas, como posibilidades, como potencialidades, como límites, como enseñanzas; cuáles son los aprendizajes que estamos viviendo cada día, y producir, a partir de esas reflexiones críticas, un diálogo con las interpretaciones teóricas, con la teoría existente y el saber constituido, generando, a partir de la sistematización, reflexiones teóricas que estén conectadas con esos aprendizajes y esos desafíos. De esta manera, se desarrollará también la capacidad de producir teoría entre los educadores. En el ámbito del trabajo educativo, como en muchos otros campos de la acción social, tenemos muchísima gente haciendo en el día tras día, una gran cantidad de cosas que muchas veces no se valoran, innovando a partir de problemas y desafíos concretos con los que se enfrentan, buscando respuestas a

las preguntas de sus prácticas y, tal vez allí, en su práctica de todos los días, tienen pistas o pautas de respuesta para aquellas preguntas que desde el laboratorio, la oficina o la academia no se pueden resolver.

La sistematización de experiencias permite realizar, entonces, procesos de interpretación teórica que estarán siempre contextualizados históricamente. Esta historicidad de la interpretación supone entender la lógica de la experiencia particular, penetrando en su proceso para descubrir los hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y al que contribuye desde su originalidad. Así será posible, por ejemplo con un conjunto de sistematizaciones sobre prácticas similares, descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, reiteraciones y hechos inéditos, similitudes y diferencias entre sí y con otros procesos... De ahí la posibilidad de contribuir a generar planteamientos teóricos de mayor alcance.

Por otra parte, la interpretación crítica, que es parte de un proceso de sistematización de experiencias, construye, como hemos dicho, el sentido de dicha experiencia. Pero, al hacerlo, esta conceptualización pasa a ser, ella misma, parte de la práctica sistematizada, la cual ahora se ha enriquecido. Por eso nunca será posible mirar de la manera anterior nuestra experiencia, una vez que la hemos sistematizado. Podríamos atrevernos a decir que la sistematización se convierte en un inédito y privilegiado lugar del camino, desde el cual ya no es posible volver inocentemente atrás, porque hemos visto de tal manera el trayecto andado, que nunca más lo podremos recorrer del mismo modo. De ahí en adelante solo cabe seguir caminando a nuevos horizontes, iluminados por el sentido de la interpretación realizada.

Esta manera teórico-práctica de concebir la utilidad de la sistematización de experiencias, nos lleva a afirmar que en este ejercicio, cuanto más hondamente penetramos en las formulaciones teóricas, más críticamente se nos exige que retornemos a una nueva práctica. El discurso interpretativo, producto de la sistematización de experiencias, debe tener coherencia y consistencia; debe contener afirmaciones, negaciones o interrogantes fundadas en las interrelaciones realizadas por medio del ejercicio intelectual y teórico de análisis y síntesis.

El discurso interpretativo es el punto más profundo del proceso de conocimiento de nuestra experiencia, porque se constituye como abstracción con base en lo concreto vivido (es ahora, *lo concreto pensado*). Pero no se trata de

un discurso acabado ni un monólogo. El discurso interpretativo es un discurso abierto —necesariamente— a otras experiencias y a otras interpretaciones. Es, como interpelación de la práctica, también discurso interpelador de otros discursos y, asimismo, objeto de interpelación. Casi podríamos decir que el discurso interpretativo de la sistematización es una provocación a pensar y a debatir; es una verdad por indagar, y no un dogma definitivo; es pista para seguir buscando. Pero, ¿a dónde nos lleva esa búsqueda? Pues, de nuevo a la experiencia para verificar, ahora críticamente, su sentido. Por eso, desde la sistematización de experiencias, no puede existir interpretación sin diálogo, sin confrontación. Entendida así, la interpretación teórica solo puede ser completa si deviene en práctica transformadora. Por eso, la sistematización de experiencias, siendo un camino de aporte a la construcción de teoría, debe cerrar siempre cada ciclo de su espiral con un retorno a la práctica.

4. SISTEMATIZAMOS PARA RETROALIMENTAR ORIENTACIONES Y DIRECTRICES DE PROGRAMAS O INSTITUCIONES GRANDES CON LOS APRENDIZAJES CONCRETOS QUE VIENEN DE DIVERSAS EXPERIENCIAS PARTICULARES

En América Latina, en el campo gubernamental y no gubernamental existe una multitud de programas e instituciones que realizan trabajos de alcance nacional, regional o internacional y que, por tanto, orientan política y organizativamente muchos proyectos específicos de acción en diversas localidades. Dichas orientaciones suelen provenir de estructuras jerárquicas o instancias técnicas encargadas de diseñar, programar y planear lo que se hará en el terreno, elaborando para ello documentos de orientación, guías metodológicas, protocolos de ejecución, materiales de apoyo y hasta el instrumental didáctico u operativo que se pondrá en ejecución en dichos lugares.

Por lo general, la otra cara de la moneda reside en que quienes ejecutan dichas tareas u orientaciones deberán, de vez en cuando, elaborar y rendir informes de lo realizado, los cuales se compilan, revisan y archivan en la instancia de dirección. Muchos de ellos son informes de ejecución que muestran cuánto se cumplió de lo que se había indicado que se hiciera. Algunos incluyen valoraciones, y unos pocos, recomendaciones. Muy pocos son revisados con detenimiento y

comentados con sus autores o autoras. Casi nunca se genera un diálogo fluido entre estas instancias (de dirección y de ejecución), para revisar en conjunto la marcha del programa o proyecto y, menos, para repensarlo o redefinirlo a partir de lo que sucede en la práctica de cada día. Ocasionalmente se realizan evaluaciones, en su mayoría hechas por personas externas a la institución o programa. En casos contados se impulsa una sistematización de las experiencias realizadas para obtener aprendizajes de ellas.

Sin embargo, a partir de algunos procesos significativos en los que hemos tenido la oportunidad de participar, hemos encontrado lo útil que puede resultar la sistematización de experiencias para retroalimentar las orientaciones generales con los aprendizajes surgidos de sistematizaciones de las experiencias en terreno.

Un caso especialmente abundante en que nos tocó participar como asesores entre 2002 y 2005, fue la sistematización impulsada por el Ministerio de Medio Ambiente de Brasil del *Programa Piloto de Protección de la Selva Tropical Amazónica*, ejecutado entre 1992 y 2002, con participación de los técnicos y técnicas que llevaban a cabo las acciones de 12 subprogramas y proyectos diferentes y que estaban esparcidos a lo largo y ancho de millones de hectáreas de la Amazonía. Significó una gran oportunidad para recuperar los aprendizajes de todo ese personal, que cada día tenía que re-significar y re-crear en sus condiciones concretas difíciles y diversas, las orientaciones de su programa y hacer de esos aprendizajes fuente para la re-creación de la propuesta programática global, gracias a haber incorporado un área de monitoreo y análisis quien implementó la propuesta de sistematización de experiencias. Luego de algún tiempo, los técnicos y técnicas de campo no solo apreciaron más el sentido de su propia labor, sino que también pudieron contribuir a formular pautas de orientación para las etapas siguientes del programa.

En experiencias similares, hemos visto que la sistematización posibilita a las instancias de decisión el obtener criterios que vienen directamente de la ejecución práctica y que han sido recogidos, analizados e interpretados por las propias personas ejecutoras, quienes, normalmente realizan cambios y adaptaciones a las normativas y orientaciones generales, que sin estas sistematizaciones se perderían. Por otra parte y no menos importante, estas sistematizaciones posibilitan que los técnicos que están en los espacios locales valoricen los conocimientos y aprendizajes que la práctica cotidiana les proporciona y que, muchas veces, nadie les pregunta por ellos, por considerarles meros ejecutores de las directrices generales. Además,

estas sistematizaciones permiten un encuentro e intercambio de aprendizajes del personal en terreno, que les posibilita descubrir innovaciones y buscar adaptar a su propia práctica los aprendizajes que otros colegas han descubierto y compartido.

Por último, podemos afirmar que la posibilidad de reorientar para una nueva etapa el programa general, basándose en los aportes de las sistematizaciones particulares, no solo estará más sólidamente fundamentada, sino que podrá contar para ello con personas motivadas, con mayor conciencia y criterio y con mayor disposición a llevar a cabo, de forma creadora, la parte que les compete de un programa global que ahora sienten más suyo... Porque así, efectivamente, es.

Todas estas *utilidades* señaladas muestran que los senderos que abre la sistematización de experiencias en América Latina aún están por ser recorridos en esta incesante búsqueda por generar procesos transformadores de una historia, que está en nuestras manos construir.

5. SISTEMATIZAMOS PARA FORTALECER LA IDENTIDAD COLECTIVA DE UNA INSTITUCIÓN, RED U ORGANIZACIÓN

Los procesos de sistematización de experiencias son esencialmente participativos. No es posible realizarlos sin posibilitar que la voz de los distintos protagonistas de las experiencias se exprese y se comunique. Tanto en la definición sobre qué es lo que se desea sistematizar y para qué hacerlo, como cuando se reconstruye o interpreta la experiencia vivida por un grupo, una organización, una institución formal o una red de entidades.

Cuando alguna de estas instancias desea promover un ejercicio sistematizador, está abriendo un espacio para el diálogo, el encuentro, el debate y la reflexión crítica colectiva. En la medida que ya existan en su interior otros espacios similares, este tendrá que identificar su papel y contribución particular. Es el caso de entidades en las que se realizan regularmente asambleas, reuniones informativas o evaluativas, grupos de discusión para formular propuestas o planes de trabajo, etc. En ellas, habrá que precisar cómo el proceso de sistematización se vincula tanto en tiempo como en forma con el resto de otros espacios reflexivos, de qué manera puede aprovechar los registros producidos en ellos (por ejemplo las actas de las reuniones, los informes evaluativos, documentos de posición, etc.) en una dinámica de interpretación crítica del trayecto de la experiencia institucional. Asimismo,

deberá identificarse cómo este esfuerzo colectivo alimentará y dinamizará los otros, y de qué manera se va a evitar repetir o redundar en reflexiones ya realizadas en otros momentos y que pueden hacer sentir que se está perdiendo el tiempo.

Se puede dar también el caso contrario: entidades que no tienen costumbre de encontrarse como equipo de trabajo para analizar, evaluar, compartir informes o tareas semejantes. Entonces, la decisión de hacer una sistematización surge como una novedosa posibilidad de conocer realmente lo que piensan las personas que pertenecen a dicha organización, lo que supone generar condiciones que garanticen:

- a. La participación libre de las diferentes personas.
- b. El que sean recogidos los distintos aportes y argumentos, guardando respeto a las diversas opiniones.
- c. Que se genere una dinámica crítica pero constructiva y no se convierta en un espacio de desfogue de tensiones acumuladas y nunca expresadas.
- d. Que no se confunda con un ejercicio de autoevaluación, de valoración del personal o de control y seguimiento de compromisos o tareas, que haría que las personas se sientan supervisadas y por tanto repriman sus opiniones.

En cualquier caso, como cada proceso de sistematización de experiencias debe ser planificado en función de las condiciones concretas de la institución o grupo que lo va a realizar, no habrá una sola manera de hacerlo, pero lo más importante es que se organice de una forma tal que permita que se produzca una nueva mirada sobre la práctica, nutrida de los aportes de la mayor cantidad de personas posible. Eso puede que implique realizar momentos de trabajo individual, en pequeños grupos, basándose en la estructura organizativa existente o posibilitando el encuentro entre personas que normalmente no lo hacen, etc.

Si estas características efectivamente se logran poner en práctica, el proceso desatará un interesante flujo de reflexiones y relaciones; se podrá pasar de actitudes defensivas o justificadoras en un inicio, a ir asumiendo progresivamente mayor criticidad; se irá poco a poco construyendo colectivamente un *mapa* o un *trayecto institucional* dibujado a varias manos, que pasará a ser una visión compartida para todo el grupo de personas, pasando a reforzar la noción de estar conformando

un *equipo*. Claro que esto no significa dejar de lado debates, discrepancias o posiciones encontradas. Por el contrario, el reconocimiento de las diferencias puede ser un importantísimo logro crítico de un proceso de sistematización que quiera reforzar la construcción de una identidad común, en la medida que posibilita trabajar en la identificación de argumentos particulares, basándose en el respeto mutuo y el descubrimiento colectivo de puntos de consenso y de puntos divergentes sobre los cuales profundizar.

Si pensamos la sistematización de experiencias como un proceso que acompaña permanentemente el devenir institucional o de una organización (y no la vemos como un evento aislado, que se realiza de una vez para siempre), podremos encontrar en ella una herramienta muy rica para construir pensamiento institucional compartido; para identificar temas, perspectivas y ejes centrales de articulación para un trabajo conjunto; contar con espacios respetuosos de diálogo, estudio, análisis y formulación de planteamientos, que serán un factor de dinamización del trabajo en equipo y de valoración de cada persona, lo cual definitivamente redundará en una fortaleza de la entidad, de sus relaciones internas y de sus capacidades de acción a lo externo.

Para que esto sea posible, se requiere, de todas maneras, contar con algunas condiciones:

ALGUNAS CONDICIONES PARA SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS

Este aspecto muchas veces no es tomado en cuenta a la hora de pensar cómo llevar a cabo un proceso de sistematización de experiencias, y pensamos que es un factor fundamental a tomar en cuenta en toda planificación, con el fin de que se pueda viabilizar efectivamente la propuesta. Por ello, nos parece conveniente reiterar este aspecto y ubicar dos ámbitos de condiciones necesarias: las condiciones personales e institucionales²⁸. Estas, incluso, se irán desarrollando más cabalmente a lo largo de los procesos de sistematización, conforme vayamos descubriendo sus exigencias.

28. Aunque el término *institución* va a estar más referido a las características de los centros de educación popular o de promoción (mal llamados ONG: organismos no gubernamentales, pues son mucho más que eso), las condiciones son aplicables a las organizaciones populares. En este sentido, afirmamos la convicción de que esta propuesta no solo *puede* sino que *debe* incorporar a las organizaciones populares en su ejecución.

1. Condiciones personales

La experiencia nos ha demostrado que es fundamental que las personas que emprendan este ejercicio puedan contar con al menos tres condiciones básicas:

- *Interés en aprender de la experiencia.*
- *Sensibilidad para dejarla hablar por sí misma.*
- *Habilidad para hacer análisis y síntesis.*

1.1 Interés en aprender de la experiencia

Aunque parece algo elemental, no siempre se cuenta con esta condición, que casi viene a ser una cualidad personal para toda aquella persona que quiera realizar un trabajo de educación, organización o promoción. Es muy común que se piense que solo se puede *aprender* de libros o cursos formales y no se considere la propia experiencia como una fuente fundamental de aprendizaje. Lamentablemente, hemos sido formados en un esquema educativo en el que la vida y el estudio se ven como dos cosas separadas, y no hemos generado ni el hábito ni el convencimiento de la importancia de *estudiar* nuestra propia práctica.

Por tanto, desarrollar esa condición significa, de alguna manera, hacer una ruptura con un arraigado esquema de pensamiento; y, por ello, debe hacerse de manera consciente, intencionada. Debemos motivarnos a aprender de lo que hacemos y a valorar la experiencia como fuente de aprendizaje. La mejor manera es intentándolo a partir de las experiencias muy concretas, simplemente preguntándonos ante ellas: “¿Qué puedo aprender de esto?”, “¿Qué enseñanzas me deja?” (Véase capítulo VII, “Ficha para la recuperación de aprendizajes”). La mejor motivación será ir descubriendo que, efectivamente, lo que hacemos todos los días está lleno de enseñanzas y que solo hace falta que nos dispongamos a aprender de ellas, haciéndole preguntas a nuestra práctica. Es el punto de partida.

Por supuesto que poner en práctica esa motivación implica también hacer otras rupturas con los moldes de pensamiento y educación con los que muchas veces nos han deformado. Por ejemplo, significa romper con esa actitud pasiva en el aprendizaje que una educación memorística, repetitiva y transmisora de contenidos elaborados y *empaquetados* ha generado en nosotros. Por el contrario,

poner en práctica dicha motivación suscita la *disposición activa a construir un pensamiento creador*, innovador, que responda al ritmo y a la novedad de los procesos y acontecimientos que vivimos.

Además, motivarnos aprender de lo que hacemos significa romper con una actitud defensiva que busca refugiarse en las *seguridades* que nos da el tener de antemano las respuestas a muchas preguntas y no tener que cuestionarnos nada. Por el contrario, proponernos vivir en un permanente estado *de interrogación crítica sobre lo que pensamos, hacemos y nos sucede*; desarrollar en nosotros la capacidad de pregunta, de cuestionamiento, de insatisfacción ante respuestas que puedan corresponder a otros contextos o momentos históricos; darnos la oportunidad de aprender críticamente.

Como dice Paulo Freire (1997):

Un educador democrático no puede negarse al deber de, en su práctica docente, reforzar la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión [...] el enseñar se prolonga en la producción de las condiciones en que aprender críticamente es posible. Esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. (pp. 28-29).

En suma, buscamos desarrollar en cada uno de nosotros la cualidad de crear un pensamiento propio a partir de los retos que nuestra intervención en la historia nos plantea siempre como algo nuevo; de ahí el valor de cada experiencia, como acontecimiento inédito e irreplicable, desde la cual la sistematización posibilite construir aprendizajes.

1.2 Sensibilidad para dejar hablar la experiencia por sí misma

Esta otra condición también es una cualidad que debemos incentivar en nosotros y que se complementa perfectamente con la anterior. Implica desarrollar nuestra capacidad de observación y de percepción, y educar nuestra sensibilidad hacia múltiples detalles que impregnan lo que nos acontece en la práctica de todos los días y que nos *hablan* desde allí.

Por tanto, supone liberarse de prejuicios (es decir, *pre-juicios*, juicios formados previamente) y de esquemas rígidos de pensamiento, y mirar la experiencia, no para comprobar cómo se cumplen o no nuestras ideas previas, sino para dejarnos influir por *lo que efectivamente ha ocurrido*, tal como ha sucedido y no tal como quisiéramos que hubiese sido.

Desarrollar en nosotros esa sensibilidad supone darle valor a los factores cotidianos: no guiarse solo por el impacto de los grandes acontecimientos o los momentos especiales sino poner atención a los matices y sutilezas de los procesos comunes en los que pasamos ocupados la mayor parte de nuestro tiempo. Y esto implica tener un ritmo de actividades que nos permita contar con un espacio para dedicarles esa atención. También implica disciplinarse en tomar nota de esos acontecimientos o situaciones cotidianas y registrarlas lo más cerca posible de cuando suceden, recogiendo las diversas opiniones e interpretaciones que se comentan en torno a lo que va ocurriendo, etc. (en el siguiente capítulo se ampliará más este tema).

1.3 Habilidad para hacer análisis y síntesis

Parece que, adicionalmente a las dos condiciones mencionadas, cualquier persona que aspire a sistematizar experiencias debería al menos desarrollar una habilidad suficiente para el manejo de dos operaciones lógicas básicas: el análisis y la síntesis.

La razón de poner esa habilidad como condición es que —de hecho— no es posible extraer las enseñanzas de una experiencia práctica si no logramos ir más allá de la mera descripción de lo sucedido; si no sabemos cómo descomponer la complejidad de los hechos en sus diferentes aspectos; si no estamos habilitados para trabajar las características de cada aspecto, penetrando en sus particularidades, y si no hemos desarrollado la habilidad de ubicar constantes, discontinuidades o interdependencias, al relacionar unos aspectos con otros, tal como se dan al interior de una experiencia o entre varias.

Lamentablemente, esa es otra habilidad para la cual normalmente nuestros sistemas educativos tradicionales no nos han preparado de forma suficiente y tendremos que buscar cómo ejercitarnos en ella²⁹.

29. Aparte de, seguramente, otras fuentes, no podemos menos que recomendar “Ejercicios de abstracción”, del libro *Técnicas participativas para la educación popular* de Laura Vargas, Graciela Bustillos y Miguel Marfán (1984).

De hecho, comenzar a sistematizar es quizás la mejor oportunidad que nos podamos dar para hacerlo.

En resumen, estas tres condiciones personales, reflejo de tres cualidades humanas por desarrollar, se complementan entre sí y no deben ser entendidas como *condiciones previas* que hay que *tener* antes de empezar, sino como condiciones que vamos forjando en nosotros mismos en un proceso permanente de formación teórico-práctica del que la sistematización podrá ser un componente importante.

Digamos, de paso, que las tres condiciones mencionadas tienen como característica común el que significan una toma de posición contraria al dogmatismo, a toda visión esquemática y mecanicista; también contraria a las concesiones que se suelen hacer a la rutina y a la pereza mental. Significan una afirmación vital del desarrollo de la creatividad, la imaginación, la reflexión crítica, la curiosidad y la inquietud intelectual. Son, en este sentido, expresión de una manera de pensar y de vivir de forma apasionadamente comprometida.

2. Condiciones institucionales

Tan importantes como las anteriores, las condiciones institucionales y organizacionales aparecen también como factores claves para que la sistematización de experiencias—tal como la concebimos y estamos proponiendo— sea posible y *viable*.

La condición básica, en este nivel, es que *la sistematización sea una prioridad para la política de la institución o la organización*; es decir, que las instancias de decisión la hayan asumido como importante para el logro de los objetivos comunes y, por tanto, le asignen la dedicación de tiempo y de recursos correspondientes con esa valoración. La sistematización no puede seguir siendo un reclamo o un quijotesco esfuerzo aislado de algunas personas dentro de nuestras organizaciones; debe estar articulada al conjunto de la estrategia institucional. En este sentido, identificamos al menos tres aspectos en que esta visión debe manifestarse:

- La búsqueda de coherencia para el trabajo en equipo.
- La definición de un sistema integrado de funcionamiento institucional.
- Impulsar un proceso acumulativo dentro de nuestras instituciones.

2.1 La búsqueda de coherencia para el trabajo en equipo

En la medida en que nuestras organizaciones tengamos definida una apuesta estratégica, un perfil claro del aporte específico que queremos dar, tendremos un marco institucional orientador de nuestro trabajo. Sin embargo, eso no es suficiente. Es necesario ir alimentando la *apuesta y estructura institucional con una efectiva dinámica de trabajo en equipo*, que —en definitiva— será tan o más importante que lo primero.

Las instituciones están conformadas por instancias y funciones: los equipos, por flujos de relaciones de trabajo entre personas. A veces no se pone atención al necesario equilibrio que debe haber entre la estructura institucional y la dinámica del equipo, y se cae en el burocratismo y la formalidad, si se enfatiza excesivamente lo institucional, o en el activismo desordenado, si se pone atención a lo segundo.

Por ello, parece que las instancias de conducción institucional deben tener como una de sus preocupaciones centrales la búsqueda permanente de la coherencia en el trabajo del equipo. No basta la definición de funciones y mecanismos: es preciso darles vida permanentemente a partir de la dinámica real de trabajo que se ejecuta, y no restringirse al funcionamiento establecido de la estructura.

En ese sentido, la sistematización de experiencias que proponemos puede cumplir un papel importantísimo, precisamente porque es la forma de *tomar el pulso* al trabajo, de intercambiar y retroalimentar los aprendizajes que todos los distintos proyectos o programas van obteniendo, y sobre todo, porque —en la medida en que sea un ejercicio colectivo que involucre de alguna manera al conjunto del equipo— permitirá ir encontrando pistas, vacíos, continuidades y discontinuidades en el trayecto que se va recorriendo. Así, será posible descubrir las incoherencias de nuestra práctica, reorientar el rumbo en búsqueda de una mayor coherencia como equipo y de una mayor articulación entre las distintas áreas de trabajo.

2.2 Definición de un sistema que articule el funcionamiento institucional

Como ya señalamos desde la introducción de este libro, muchas instituciones tienen definidos sus periodos de *planificación, seguimiento y evaluación*; sin embargo son pocas las que tienen reservados momentos específicos para sistematizar sus experiencias e incorporar aprendizajes de la práctica en la dinámica de la organización. Por otro lado, es frecuente que las investigaciones, si se realizan, tengan

un ritmo independiente al del funcionamiento global de la institución. En un gran porcentaje de instituciones estos diferentes campos no están articulados entre sí, no se complementan mutuamente, ni forman parte de una lógica institucional integral.

Por eso no es suficiente que solo se asigne un tiempo en el calendario para cada tarea. Nosotros creemos importante el que se llegue a definir un *sistema integrado de funcionamiento*, que permita articular, en función de la estrategia institucional, estos cinco abordajes: planificación, seguimiento, evaluación, sistematización e investigación. De esta forma, será posible generar todo un *flujo de comunicación* dentro de la institución, alimentado por la experiencia y los aportes de las distintas áreas, y que permita generar una permanente recreación del quehacer institucional.

Por ejemplo, los procesos de sistematización podrían estar estrechamente ligados a los mecanismos de *seguimiento*, de tal manera que los informes de monitoreo o las sesiones de revisión del camino andado sean insumos para una reflexión crítica de mayor alcance. Por otra parte, los espacios de *sistematización* de las experiencias se podrían vincular con los avances de *investigación*, permitiendo así una mayor reflexión teórica colectiva, que se nutra de las experiencias directas del trabajo de educación, organización o promoción, a la vez que de los aportes investigativos. Los productos de estos tres abordajes podrían servir de base o marco para las evaluaciones, y así contribuir a una mejor *planificación*, gracias a los aportes que la propia práctica institucional genera.

Eso quiere decir que dentro de un sistema integrado de funcionamiento institucional, la sistematización no solamente permitirá obtener criterios para mejorar las experiencias directas que se sistematizan, sino también para alimentar la *toma de decisiones institucionales*.

De esta forma, no se vería más a la sistematización como un *privilegio de especialistas* sino como una responsabilidad colectiva, a la que se le asigna una dedicación de tiempo, coherente con lo que se espera de su aporte. Correspondientemente, se le fijarán sus metas, plazos y se le asignarán responsabilidades y recursos específicos, lo cual —definitivamente— ayudará a que la sistematización sea viable y estructurada, añadiendo presión, entusiasmo y expectativas colectivas a lo que antes se podía haber visto solo como una inquietud individual. Adicionalmente, esto podrá fortalecer la cohesión del equipo de trabajo, la valorización de

los aportes personales al conjunto, la apropiación crítica y creadora de la misión y visión institucional, así como redundar en mayor eficiencia y eficacia de las acciones individuales y colectivas.

2.3 Impulsar un proceso acumulativo en las organizaciones

Una política institucional con sentido estratégico tiene que buscar ir dejando *saldos* concretos y demostrables, en los distintos momentos de su trayecto histórico. Es necesario ir construyendo plataformas de acción y perspectiva que permitan avanzar a nuevas etapas, que correspondan a las nuevas respuestas que las organizaciones deben dar ante nuevos desafíos que la realidad cambiante les exige. Esto no es posible si no se impulsa un proceso colectivo de acumulación de la experiencia institucional, que permita dar cuenta del camino andado.

Lamentablemente, muchas veces carecemos de mecanismos que nos permitan dar cuenta crítica de lo realizado y construir de manera consciente una apropiación de lo que se va acumulando institucionalmente, con lo que se cae en un círculo de repeticiones y *patinadas* sobre el mismo lugar. Dentro de las opciones que se pueden buscar para dar respuesta a esta problemática, la sistematización de experiencias se convierte en la principal posibilidad, debido a su contribución para *objetivizar* los momentos del proceso vivido y rescatar de manera crítica los aprendizajes realizados.

Una institución y un equipo pueden vivir un proceso histórico muy largo e interesante, pero eso no significa que hayan logrado *acumular* la experiencia. Es preciso tomar la decisión de ir construyendo un acumulado histórico y de ir explicitándolo en el camino, para que no se pierdan sus enseñanzas. El impulso consciente y activo de procesos y mecanismos de acumulación institucional, que prioricen este propósito, permitirá ir construyendo un *pensamiento colectivo* que, a la vez que cohesiona al equipo de trabajo, le permite dialogar con otros equipos e instituciones desde una posición afirmada en la experiencia propia. Además, la construcción de este pensamiento colectivo servirá de referencia para todas aquellas personas que se vayan a incorporar después a trabajar en la institución.

La construcción de este pensamiento común supone que las instancias de dirección incentiven con amplitud de criterio el debate, la reflexión crítica y la discusión colectiva. Que entiendan que, como parte de sus responsabilidades de conducción, está la de contribuir a generar consensos sólidos en el equipo, lo cuales solo son posibles de lograr con debates a profundidad. Una de las principales

vías para conseguirlo, en la medida que se basa en la experiencia vivida y la participación reflexiva de las personas del equipo o de la organización, es la sistematización de las experiencias.

En suma, los tres aspectos señalados (la búsqueda de coherencia, un sistema integral de funcionamiento y el impulso de un proceso acumulativo) suponen colocar a la sistematización en el corazón de la vida institucional y convertirla en dinamizadora de la misma, en aporte sustantivo para la construcción de identidad común. Si, en efecto, lográramos asentar esas condiciones en nosotros mismos y en nuestras instituciones, no solo sería *viable* la sistematización como la estamos proponiendo, sino que nuestros esfuerzos de educación, promoción y organización popular se convertirían en una formidable y apasionante aventura de creación teoría-práctica.

Capítulo IV

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer –y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer– son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento [...] no hay, por eso mismo, especialistas neutros, “propietarios” de técnicas también neutras... no hay “metodólogos neutros”.

PAULO FREIRE, *Cartas a Guinea-Bissau*

LAS TRES “HERMANAS”

Una de las dificultades más frecuentes que encontramos para poder precisar en qué consiste, específicamente, la sistematización de experiencias, es la indefinición de las fronteras entre ella, la evaluación y la investigación social. Por ello, intentaremos explorar algunas pistas de esclarecimiento al respecto.

Iniciemos señalando que estas tres actividades son como *hermanas en una familia*: todas ellas contribuyen al mismo propósito general de conocer la realidad para transformarla y las tres se sitúan en el terreno del conocimiento.

Un segundo aspecto relevante es que consideramos que la evaluación, la investigación y la sistematización de experiencias se retroalimentan mutuamente y que ninguna sustituye a la otra, por lo que deberíamos ponerlas en práctica todas. No podemos prescindir de ninguna si queremos avanzar con relación a los desafíos teóricos y prácticos que nos plantean los trabajos de educación popular, organización o participación popular.

En una tercera aproximación, tratemos de identificar algunas semejanzas y las contribuciones específicas particulares de cada una, tomando como referencia el sentido más tradicional con el que han sido entendidas la evaluación y la investigación, ya que existen muchas modalidades y enfoques distintos al respecto:

La evaluación, al igual que la sistematización, *representa un primer nivel de elaboración conceptual que tiene como objeto de conocimiento la práctica inmediata de las personas que las realizan*. Pero la evaluación no busca tanto realizar una interpretación de la lógica del proceso vivido, sino fundamentalmente analizar, medir o valorar los resultados obtenidos, confrontándolos con el diagnóstico inicial y los objetivos o metas que se habían propuesto al comienzo, identificando las brechas entre lo que se planificó y lo que se consiguió al final. Este análisis, medición y valoración son también procesos de aprendizaje y no se reducen a utilizar datos cuantitativos, sino que aspiran a identificar también los aspectos cualitativos que están presentes en los resultados.

Tanto la evaluación como la sistematización *suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica*. Pero mientras la sistematización se va a centrar más en las dinámicas de los procesos y su movimiento, la evaluación pondrá más énfasis en los resultados que se alcanzaron o no. Por ello, a partir de la contribución particular de cada una, ambas se convierten en factores fundamentales para construir nuestros aprendizajes.

Este primer nivel de conceptualización, al que llegamos por medio tanto de la evaluación como de la sistematización, es la base para un proceso de teorización más amplio y más profundo. Para pasar a otros niveles de reflexión conceptual, será necesario relacionar este conocimiento producido directamente a partir de prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las diversas propuestas teóricas existentes.

La evaluación debe, por eso, ser considerada un hecho educativo, útil para todas las personas que participaron en la experiencia y no debe ser vista como una tarea formal que hace un simple balance entre costos y beneficios, cantidad de resultados previstos y obtenidos, tareas cumplidas o no. Al igual que la sistematización de experiencias, la evaluación debe arribar a conclusiones prácticas y ambas deben retroalimentarse mutuamente con el fin de confluir en su propósito común: mejorar la calidad de nuestras prácticas.

Por otra parte, la investigación social (cuyo objeto no se limita a la propia experiencia, pudiendo abarcar múltiples fenómenos, procesos y estructuras) es un ejercicio que busca aportar a la construcción de conocimientos científicos, caracterizados porque están basados en un cuerpo teórico entendido como un conjunto de proposiciones fundamentales que buscan comprender y explicar los movimientos y contradicciones de la sociedad y que están permanentemente confrontadas y enriquecidas con conocimientos obtenidos de forma sistemática y metódica. Los resultados de estas investigaciones se pueden comprobar, confrontar y comparar aspirando a tener niveles de generalización y transferibilidad. Los productos del conocimiento científico se incorporan a sistemas que se deben continuar enriqueciendo permanentemente con los aportes de la comunidad científica respectiva.

La investigación social nos permite comprender las experiencias en un marco de referencia más amplio y también nos permite explicar las interrelaciones e interdependencias que se dan entre diversos fenómenos de la realidad histórico-social. De esta manera, las investigaciones pueden enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa que realiza la sistematización de experiencias, aportando al diálogo de saberes con nuevos elementos conceptuales y teóricos, con lo cual se llega a un mayor grado de abstracción.

Al igual que sucede con la evaluación, la investigación y la sistematización deben retroalimentarse mutuamente, contribuyendo cada una con las características que les son propias. Cada una constituye una manera particular de aproximarse al conocimiento de la realidad y cada una es insustituible. No debemos confundirlas, porque perderíamos la riqueza de sus especificidades. Pero no deberíamos, tampoco, contraponerlas, porque ninguna puede sustituir o anular lo que la otra realiza. Postulamos, por ello, la importancia fundamental de ambas. Así como reconocemos la importancia y urgencia de impulsar procesos de sistematización de nuestras experiencias de educación, organización o participación, reafirmamos sin duda la no menos importante necesidad de incorporar la dimensión investigativa en nuestras organizaciones.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS, CUESTIONAMIENTOS Y BÚSQUEDAS

Si bien lo señalado en los párrafos anteriores nos da un marco de referencia general, en la práctica vemos que se nos producen muchas veces *encuentros* y *desencuentros* entre estos tres empeños, por lo que valdría la pena profundizar un poco más en los puntos de confluencia y las particularidades de cada aporte. Nuestra preocupación

principal está centrada en cómo incorporar de manera efectiva, viable y permanente procesos y productos de evaluación, investigación y sistematización de experiencias en nuestros trabajos cotidianos y en la dinámica de nuestras organizaciones e instituciones, sabiendo que en determinadas situaciones específicas y dependiendo de las modalidades de utilización, nos encontraremos con muchos *cruces de camino* y variantes de confluencia en que se nos mezclen estos tres esfuerzos, ya que abonan a un mismo propósito. Veamos:

En primer lugar, cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un *discurso* transformador, sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan —como un componente de la propia práctica— la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. Esto se puede realizar a través de esfuerzos específicamente investigativos, evaluativos o de sistematización de experiencias, en la medida que están vinculados a los procesos y desafíos de la práctica social.

LA INTEGRALIDAD DE LOS PROCESOS Y DE LAS VISIONES

Partimos, entonces de la necesidad de una visión integral e integradora de la práctica social, en la que la discusión en torno a sus formas de producción de conocimiento (su epistemología) siempre debe estar situada históricamente, lo que nos va a exigir un posicionamiento político en torno al tipo de saber o saberes que se producen o se requieren producir en una realidad como la latinoamericana.

En este contexto, y referidos más específicamente a procesos de educación, participación u organización social, realizados por movimientos sociales, ONG u otro tipo de entidades, esto implica que debemos siempre tener una visión global del ciclo generado por la relación entre proyectos y procesos, que incluye, normalmente, momentos de:

- a. Diagnóstico preliminar (vinculado a tareas más amplias de *investigación*).
- b. Diseño de *proyecto* o plan estratégico.
- c. Elaboración de planes de acción.
- d. Procesos de ejecución.
- e. Actividades de monitoreo o seguimiento de la ejecución.
- f. *Evaluación* del proyecto y *sistematización* de la experiencia.

A lo largo de este ciclo se identifican y se generan un cúmulo de informaciones diversas, que muchas veces no están suficientemente estructuradas y organizadas para ser aprovechadas en la producción de conocimientos y que, a su vez, ayuden a construir aprendizajes útiles para alimentar el accionar de la organización. Por ello hemos venido insistiendo en la importancia de contar con un *sistema institucional de registros* que posibilite utilizarlos de forma eficiente como insumos para alimentar una cultura institucional de reflexión y aprendizaje³⁰.

Pero el asunto de fondo de la integralidad no reside en la organización de la secuencia de actividades que se dan en el *trayecto* proyecto-proceso, como si este fuera lineal, sino en la interrelación e interdependencia de todos los componentes del ciclo: al decidir realizar un diagnóstico en un determinado lugar o sobre algún tema, ya se han tomado opciones y se han manifestado saberes; la finalidad última del proyecto ya aparece delineada en la forma como se estructura sus objetivos y sus etapas; en cada momento de la ejecución surgirán situaciones y circunstancias inéditas que harán surgir opiniones e ideas que reconfirmarán o modificarán los elementos indicados en el diagnóstico o harán cambiar de rumbo a los objetivos previstos, etc. Por eso es ingenuo pensar que se podrían separar en fases aisladas: primero, la investigación; luego, la ejecución; después, el seguimiento, la sistematización y la evaluación... Si bien puede haber momentos en que alguno de estos aspectos sea el predominante, no podremos separar de forma absoluta en la realidad de los procesos, el hacer, el pensar y la situación en la que se lleva a cabo.

UN NUEVO PARADIGMA DE CONOCIMIENTO DESDE “EL SUR”

Para abordar de forma coherente la integralidad de los procesos, en las últimas décadas han ido surgiendo cuestionamientos diversos a las formas tradicionales de comprender la investigación y la producción de conocimiento científico en Occidente, cuya descontextualización histórica y pretensión de ser universal ha estado al servicio del colonialismo y la globalización capitalista, invisibilizando otras formas de entender el mundo y la vida, y excluyendo a los sujetos que las

30. De ahí, también, que en el ámbito empresarial (sobre todo, aunque no exclusivamente) haya surgido cada vez con mayor fuerza la idea de contar con áreas especializadas dedicadas a la *gestión del conocimiento*, que tiene que ver con todo lo anterior, pero también con la construcción de un sistema de gestión institucional que favorezca la construcción de *aprendizajes organizacionales*, aproveche el conocimiento existente en la institución, fomente su socialización y sea una palanca para la creación de innovaciones a partir del conocimiento acumulado.

producen. Como señala Boaventura de Sousa Santos (2006), se trata de proponer una nueva cultura política emancipatoria, construir un pensamiento poscapitalista y decolonial, como iniciativa contrahegemónica.

Es indispensable, por ello, valorar lo que ha ido surgiendo desde los movimientos sociales y políticos del “Sur” como portador de otros conocimientos, cosmovisiones, formas de asumir la historia, que se enfrentan a la ciencia tradicional positivista y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes precisamente por la fuerza de las realidades que se viven en y desde el “Sur”. En ese sentido, desde estas otras experiencias que deben valorarse, comunicarse e interrogarse mutuamente, nacen otros enfoques y métodos de investigación posibles para entender y aportar a la construcción de otros mundos posibles.

Esto ha llevado a cuestionar el paradigma del método de conocimiento occidental: racional-cartesiano, masculino y predominantemente blanco, para afirmar conocimientos y visiones historizados, intersubjetivos y *sentipensantes*, que vinculan razón y deseo, sobrepasando la concepción positivista de investigación social y la noción universalista abstracta del llamado conocimiento científico.

También ha supuesto romper las tradicionales dicotomías: naturaleza/cultura, razón/emoción, conocimiento experto/saber popular, trabajo manual/trabajo intelectual. Sobre todo, la matriz central de estas dicotomías: la separación entre sujeto y objeto en la investigación, en la que desde una perspectiva jerárquica la producción de conocimiento científico y verdadero solamente podía ser producido por unos individuos denominados investigadores y por un método normado cuyas reglas habían de seguirse al pie de la letra para que fuera legítimo³¹.

Como bien indica Marco Raúl Mejía (2009), enfrentamos nuevas realidades percibidas ahora en su complejidad, que exigen nuevas formas y métodos de explicación: las ideas de verdad y totalidad han sido replanteadas; hay un cambio en la idea de tiempo que era visto como lineal, fijo, determinado; la matriz de conocimiento por disciplinas se resquebraja y avanzamos hacia perspectivas inter- y transdisciplinarias; el

31. Al respecto, es necesario recordar que la ciencia positiva parte de considerar los fenómenos sociales como si fueran cosas y que el objeto estudiado (*lo real*) está fuera del sujeto que observa (*el pensamiento*), tiene existencia propia, es una realidad independiente operada por leyes naturales que quien investiga debería intentar descubrir. En consecuencia, cuanto más lejos esté el investigador del objeto analizado, mejor y más fielmente podrá reportar la realidad. No involucrarse con los objetos estudiados (comunidades, organizaciones y movimientos sociales, prácticas agrícolas, procesos educativos y de comunicación, etc.) sería la máxima en este modelo. En la medida que se cumpla esta premisa, se considera que el proceso investigativo es *aséptico*, no sesgado: por tanto, es objetivo, es válido, es legítimo.

aparato conceptual clásico, riguroso en sus procedimientos, objetivo, determinista, que realizaba su razonamiento desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, se hace insuficiente para explicar los nuevos fenómenos.

ALTERNATIVAS DE INVESTIGACIÓN VINCULADAS A PROCESOS DE EDUCACIÓN POPULAR

Dentro de las corrientes de investigación que afirman la importancia de una aproximación cualitativa, multidisciplinaria y transdisciplinaria, pues parten de la proposición de que no existe una realidad puramente objetiva, independiente y *ahistórica*, sino que conocemos en íntima interacción con lo que somos y lo que nos proponemos conocer, en América Latina han tenido particular relevancia dos propuestas: la investigación temática y la investigación acción participativa (IAP).

La *investigación temática* fue planteada por Paulo y Elza Freire como parte de su propuesta metodológica de alfabetización de personas adultas, sobre la base de la afirmación del ser humano como creador de cultura y del lenguaje como expresión de su visión del mundo. En ella, se parte de reconocer, valorar y recopilar el universo vocabular de las personas analfabetas para, en diálogo con ellas, las personas que alfabetizan identifiquen lo que serán los *temas generadores* de posteriores procesos de problematización, reflexión crítica o *concientización*. A esos temas generadores les corresponderán algunas *palabras generadoras* que reflejen de manera significativa dichos contenidos de problematización, pero además que se puedan estructurar de acuerdo con una progresiva complejidad silábica y sintáctica. Se constituye así un conjunto de combinaciones de sílabas y frases que posibilite aprender la lectoescritura, como un mecanismo vivo, activo y consciente, pero además, como una forma de *leer el mundo críticamente para poder escribir su historia*.

La investigación temática, desde esta propuesta, exige de las personas externas a las comunidades una disposición de aprendizaje dialógico y una enorme capacidad de escucha. Se trata, pues de investigar *desde dentro* de la lógica de pensamiento y desde las condiciones de vida de las personas que van a alfabetizarse, el universo vocabular que utilizan, como forma de expresión de su propio universo de vida y de su propia forma de ver y nombrar el mundo. El descubrimiento de cada palabra o expresión que ellas usan, será como una ventana que permitirá asomarse a la riqueza vital de su cotidianidad.

En este proceso de investigación-educación (pues aquella seguirá formando parte del proceso educativo y no está pensada como un momento previo), progresivamente se va eliminando la distancia entre personas que se alfabetizan y las alfabetizadoras, porque si bien al comienzo la identificación de temas generadores se va haciendo por quienes van a organizar el proceso alfabetizador, la reflexión en torno a cada palabra generadora va a estar marcada por la visión de quienes se alfabetizan. En este proceso mutuo de aprendizaje, de descubrimiento y construcción de conocimientos, confianzas y desafíos, se lleva a cabo aquella aseveración de Freire (1997), cuando dice: “El educador aprende al enseñar y el educando enseña al aprender”, haciendo de la investigación y de la reflexión crítica un componente, una dimensión permanente del quehacer educativo³².

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Las propuestas que se nos presentan bajo este concepto tienen una diversidad de enfoques y matices, producidos por posturas epistemológicas o ideológicas diferentes o marcadas por el espacio desde donde se elaboraron (si fue en espacios académicos, o en espacios de educación popular o movimientos sociales). Nosotros asumimos, como señalamos en un capítulo anterior, la *investigación acción participativa* (IAP), como un enfoque investigativo de origen principalmente latinoamericano que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas. Es, en ese sentido, una opción epistemológica, teórica, ética, política y metodológica.

El método de la IAP combina dos procesos: conocer y actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. En cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables. a) La *investigación* consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La *acción* no solo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de

32. En la experiencia como alfabetizador en la región norte del Perú, confirmé de manera directa que a lo largo de los dos años y medio que estuve allí (1972-1974), aprendí de las personas de esas comunidades a quienes yo *alfabetizaba*, tanto o más de lo que les pude enseñar. En efecto puedo decir que fueron ellos quienes me *alfabetizaron* en torno a su mundo, su vida y el sentido de la educación popular, reafirmandome que la principal actitud de un educador debe ser la de tener siempre disposición para aprender y para contribuir a generar aprendizajes.

conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La *participación* significa que en el proceso están involucrados no solo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

La finalidad de la IAP es cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación, lo cual se plasma en los siguientes objetivos concretos: a) Generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular, que va explicitándose, creciendo y estructurándose mediante el proceso de investigación llevado por la propia población y que los investigadores simplemente facilitan aportando herramientas metodológicas. b) Como consecuencia de ese conocimiento, dar lugar a un proceso de empoderamiento o incremento del poder político (en un sentido amplio) y al inicio o consolidación de una estrategia de acción para el cambio. c) Conectar todo este proceso de conocimiento, empoderamiento y acción a nivel local con otros similares en otros lugares, de tal forma que se genere un entramado horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social. (Eizaguirre y Zabala, 2006, p. 114).

En rasgos generales, sus principales características son las siguientes³³:

- El punto de partida lo constituye la visión de la realidad como una totalidad de la que forman parte las personas que la investigan, quienes están comprometidos con sus dilemas y desafíos.
- Los procesos y estructuras son comprendidos en su dimensión histórica.
- Teoría y práctica se vinculan permanentemente en ciclos de acción, reflexión y acción.
- La investigación es vista como un proceso social que permite identificar la correspondencia o no entre las prácticas de los sujetos, sus entendimientos sobre ella y las situaciones que se viven.

33. Véanse distintos aportes referidos a investigación acción, a investigación participativa y a investigación acción en educación en: Fals Borda et al. (1991); Elliot (1994); De Schutter (1983); De Schutter y Yopo (s. f.); Brandão (2006).

- Las personas de las comunidades y quienes tienen el rol de investigar definen los objetivos de la investigación y producen conjuntamente conocimientos críticos dirigidos a la transformación social, por lo que los resultados de las investigaciones son aplicados a la realidad concreta.
- La relación sujeto/objeto se convierte en una relación sujeto/sujeto a través del diálogo e implica posicionamiento ante los temas y problemas, y no neutralidad.
- La investigación y la acción se convierten en un solo proceso de carácter participativo. En este último sentido, implica explícitamente negar aquellas formas de investigación que involucran a personas de las comunidades en procesos definidos por agentes externos, para afirmar la importancia central de que todas las personas asuman un rol decisivo en todo el proceso.
- El carácter sincrónico y cuantitativo de la investigación tradicional es remplazado por una orientación diacrónica y una integración de elementos cualitativos y cuantitativos.
- Valora los saberes populares como formas válidas de conocer el mundo, distribuyendo de forma democrática el poder del conocimiento.
- Es más compleja que una investigación tradicional.
- No posee un modelo o esquema metodológico cerrado, sino que exige plantear algunos criterios que nos hagan avanzar en la creación de “un contexto investigativo más abierto y procesual, de modo que los propios resultados de la investigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma” (Villasante, 1994, p.38).

En definitiva, las propuestas de IAP, a pesar de sus variantes, así como la investigación temática, tienen como característica común la preocupación sobre la utilidad de la investigación para la transformación de la realidad, aunque asuman énfasis o nombres distintos. En ese sentido, coinciden, como hemos señalado, con los propósitos centrales de la sistematización de experiencias, por lo que sería coherente que las experiencias de educación, organización y participación popular las asumieran como el enfoque con el cual adelantar procesos de investigación.

Y por ello, si bien en términos generales podríamos decir que la sistematización de experiencias coincide con los fundamentos de una IAP, no podemos reducirla a considerarla una modalidad de esta, ya que su objeto de conocimiento es más delimitado y preciso (las propias experiencias) y su proceso implica siempre la recuperación histórica del proceso por parte de quienes han sido sus sujetos, aspecto que no es requerimiento esencial de los procesos de IAP. Ambas características especifican el aporte particular, novedoso y original de la sistematización de experiencias, que no se confunde, pero sí se complementa con los procesos investigativos más amplios.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y EVALUACIÓN: EL PROYECTO Y EL PROCESO

Al igual que con la investigación, el análisis de las relaciones de la sistematización de experiencias con la evaluación, implican, en principio, tomar en cuenta que hay diferentes enfoques y modalidades con el que esta se realiza; por tanto, a lo que podemos aspirar es a la formulación de algunos criterios generales de orientación que sean de utilidad para nuestros trabajos, y no a una abstracta clasificación conceptual.

Lo primero que podemos afirmar es que por lo general, en el trabajo educativo, organizativo, de promoción social y de programas de desarrollo, trabajamos a partir de proyectos de acción que formulan fines, objetivos estratégicos, generales y específicos; metas a lograr, así como resultados, efectos e impactos esperados; definen componentes, planes de actividades, responsables de realizarlas, indicadores de medición, responsables, cronograma; fuentes y medios de verificación, productos, recursos necesarios, riesgos potenciales, presupuesto; mecanismos de monitoreo, seguimiento y evaluación, etc. Estos proyectos normalmente se estructuran desde una lógica de planeación determinada, basada en un diagnóstico o estudio preliminar, una formulación de la misión y visión institucional y otros elementos. Esta lógica y sus instrumentos son el fundamento para las evaluaciones³⁴.

34. Existe toda una corriente de planeación con varias escuelas y propuestas conceptuales y metodológicas, muchas de ellas dentro de lo que se conoce como *modelos lógicos* o *marco lógico*, pensados casi siempre como instrumentos de planeación y de evaluación a la vez. No es propósito de este texto entrar en toda esta temática, pero tal vez la referencia más amplia sobre ella, sus variantes y alternativas se puede encontrar (en inglés) en: <http://www.mande.co.uk/logframe.htm#Logic>

Pero desde el primer momento en que un proyecto comienza a ejecutarse, surge un componente inédito: un proceso. Este va a depender principalmente de cómo, en definitiva, las distintas personas que intervienen en la ejecución del proyecto lo interpretan, sienten, actúan y se relacionan entre sí. El proceso emerge, entonces, como el componente *vital* del proyecto y, con seguridad, aparecerán en su trayecto elementos inesperados que no podían preverse ni planificarse previamente.

Todo proceso se encontrará con novedades, pero también generará innovaciones respecto a lo que se tenía pensado hacer originalmente. El marco del proyecto seguirá allí sirviendo de referencia, pero ahora es la marcha del proceso la que dictará la dinámica y los rumbos específicos: aparecerán —con respecto a lo planificado— factores de resistencia e impulsores; algunos provenientes de elementos externos al proyecto y otros de su propio interior. Surgirán las sinergias que movilizarán las acciones de forma más rápida y más fuerte de lo esperado, pero también aparecerán las trabas que entorpecerán el camino. La lógica del proyecto será siempre más lineal y prescriptiva; la del proceso, más compleja, dinámica e imprevisible.

De ahí que afirmemos, como centro de referencia, que debe existir una relación dinámica y dialéctica entre proyecto y proceso.

Desde este punto central podemos comprender mejor cómo contribuyen específicamente la evaluación y la sistematización de experiencias, como factores de aprendizaje desde la práctica³⁵.

- a. La evaluación está más relacionada con el proyecto y su cumplimiento. La sistematización de experiencias está más relacionada con el proceso, su dinámica, recorrido y vitalidad. Evaluamos el proyecto y sistematizamos la experiencia vivida durante el proceso.
- b. La evaluación (cualquiera que sea su enfoque o tipo) siempre realizará un juicio de valor; en cambio, el objetivo de la sistematización es recuperar las prácticas y los saberes generados en ella, para reconocer los sentidos que se van generando desde la visión de los diferentes actores, sin emitir necesariamente un juicio.

35. Algunos de los puntos señalados a continuación fueron compartidos a través de un foro de reflexión por internet del colectivo de referencia del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización de experiencias del CEAAL, realizado en octubre de 2010, llamado *ciranda cibernética* (expresión portuguesa que traduce *ronda cibernética*). Participaron: Mariluz Morgan (Perú) Alfonso Torres (Colombia), Iara Lins, Elza Falckembach, Celia Watanabe, Anna Santiago (Brasil), Indira Granda, Rebeca Gregson, Marianny Alves y Belén Arteaga (Venezuela) y Óscar Jara (Costa Rica).

- c. Para emitir un juicio de valor, la evaluación contrasta desde un marco institucional, lo que se esperaba que lograra un proyecto, con lo que se alcanzó; la sistematización no se limita a la estructura o lógica del proyecto y sus pretensiones, sino que puede incorporar otras dimensiones que surgieron en el proceso que podrían no tener mayor relación con la propuesta institucional que impulsó el proyecto.
- d. La mayoría de las evaluaciones se realizan en la perspectiva de producir información para la toma de decisiones. Esto, a veces, puede llevarlas a ser principalmente administrativas, inmersas en un enfoque del control y la supervisión, más que en la producción de aprendizajes, sobre todo cuando se plantea como evaluación externa. Ello puede hacer que las actitudes que genere hagan que algunos sujetos se pongan a la defensiva por temor al juicio de valor que se va a emitir y sus implicaciones.
- e. La sistematización de experiencias, debería estar más libre de esas ataduras administrativas y permitir que las personas se acerquen a su práctica con una actitud más crítica, autocrítica, reflexiva, dispuesta a aprender de lo que sucedió en la experiencia. En cualquier caso, siempre será necesario, tanto para la evaluación como para la sistematización, la generación de un clima de confianza y análisis crítico que posibilite la transparencia y la búsqueda en común de aprendizajes.
- f. Los ritmos pueden ser también muy distintos. Muchas evaluaciones tienen un propósito muy delimitado en el tiempo, debido a necesidad de rendir informes y de tomar decisiones con base en plazos previamente establecidos. La sistematización de experiencias, pensada más en la perspectiva de la problematización y comprensión de lo vivido por los distintos actores, recuperando sus distintos saberes y perspectiva, suele ser más lenta y no tener plazos tajantes de cumplimiento en la medida que va construyendo un acumulado de aprendizajes organizacionales más allá de los periodos de los proyectos.
- g. En muchas evaluaciones, por lo general el rol de quien evalúa externamente, suele ser el de un actor independiente que emite su opinión. Es cada vez más frecuente que este rol no sea llevado a

cabo *desde afuera*, sino como el de alguien que acompaña de manera crítica y con autonomía una reflexión autoevaluativa de un equipo de trabajo. Esto no limita que externe su opinión y valoraciones, realice preguntas, avance interpretaciones posibles, como parte de una dinámica dialógica y de interaprendizaje. Salvo casos muy específicos de graves conflictos o situaciones extremas, pensar que una persona externa a la organización pueda emitir un juicio adecuado sin haber formado parte de un proceso de intercambio colectivo con las personas involucradas y solo con base en la información que recopile en un periodo corto, es una fantasía. En el caso de la sistematización de experiencias, este rol es mucho más interactivo aún, pero siempre realizado en función de las personas sujetos de la experiencia.

Es posible que una persona que no pertenece a la organización asesore a un grupo, equipo o institución en una sistematización, pero lo hace en la medida que apoya, orienta, sugiere y promueve una propia reflexión crítica por parte de los distintos actores involucrados, que son quienes asumen, en todo momento, el protagonismo central de la sistematización de su experiencia. De esta manera, al reconstruir e interpretar la propia experiencia, los distintos actores son motivados a apropiarse críticamente de sus maneras de actuar, de pensar y de explicarse su rol y su proceso, sin limitarse a ver la ejecución del proyecto.

- h.** Por su origen y algunas características vinculadas a su uso como componente de validación de proyectos financiados por entidades gubernamentales o no gubernamentales, la evaluación se ha convertido también en un campo de especialización profesional, al punto que hay personas cuya profesión es ser *evaluadores o evaluadoras*, y existen asociaciones nacionales y regionales de estos especialistas. Por el contrario, la sistematización ha surgido más como un componente integrado a los procesos impulsados por los actores y si bien existen muchas personas que realizan trabajos de asesoría en este campo, ninguna se reconocería profesionalmente como *sistematizador o sistematizadora*. Últimamente, sí ha aumentado la tendencia a incluir una *sistematización* en proyectos financiados por organismos internacionales, pero muchas veces esto es entendido,

con ciertas limitaciones, como la elaboración de un *informe final* que recoja lo realizado en la experiencia, lo cual supone el riesgo de deformar el sentido de fondo que tiene³⁶.

- i. La evaluación permite conseguir información indispensable sobre los resultados, que la sistematización por lo general no proporciona, y esta información y balance que aporta la evaluación es fundamental para la reorientación de los proyectos y futuras acciones. Es indispensable llegar también a tener juicios de valor en torno a las metas, resultados, efectos e impactos conseguidos realmente, así como sobre las razones que explican su logro o sus fracasos, para corregir o reafirmar en el futuro lo que se debe realizar.
- j. Las evaluaciones deben buscar ir más allá de solamente mirar el cumplimiento de los objetivos propuestos o de las actividades realizadas en el corto plazo, para valorar también el impacto transformador de los procesos en el mediano plazo. En ese sentido, es importante valorar, por ejemplo en los proyectos educativos, el nivel de apropiación creadora del contenido programático o de la propuesta metodológica, mirando más allá de los eventos en sí, para identificar modificaciones en la práctica posterior. Desde allí se puede valorar de forma más global el papel de los distintos elementos utilizados: la secuencia temática, técnicas y procedimientos, el papel de la coordinación metodológica, los aspectos organizativos y logísticos, etc. Esto genera modalidades participativas y de autoevaluación, cuyos aprendizajes alimentarán la reflexividad que se busca obtener con la sistematización de experiencias.
- k. Es cierto que tanto la evaluación como la sistematización de experiencias, buscan construir aprendizajes que trasciendan la experiencia o los proyectos que les sirvieron de referencia y que, por tanto, los aprendizajes buscan aportar criterios útiles para otras prácticas. En ese sentido hay una apertura a la replicabilidad de dichos criterios, pero en el sentido de inspiración creadora para reinventarlos, y no en el sentido de establecer modelos a imitar y reproducir mecánicamente.

36. Trabajaremos más este punto en el siguiente capítulo sobre la metodología en la sistematización.

HACIA LA CONVERGENCIA Y LA COMPLEMENTARIEDAD

Hay que producir condiciones en que sea posible aprender críticamente... que seamos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. La curiosidad, como inquietud indagadora, como búsqueda de esclarecimiento, forma parte integrante del fenómeno de la vida. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos...

PAULO FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, 1997

Por todo lo dicho anteriormente, más que preocuparnos por lo que diferencia en general entre la investigación, la evaluación y la sistematización, lo que nos debe interesar más es cómo crear, en la práctica concreta de nuestros proyectos y procesos, las condiciones para un encuentro fecundo y complementario entre estos tres ejercicios de producción de conocimiento, convirtiéndolos así en hechos educativos y en factores de aprendizaje crítico con los cuales fortalecer nuestras capacidades de proyección estratégica y mejoramiento de las prácticas.

Será crucial, por tanto, enfrentar el desafío por generar procesos de comunicación con los resultados que se van obteniendo (siempre parciales y provisionales) y, por tanto, comprometer de forma activa, crítica y dialógica a las diferentes partes involucradas, que seremos cada vez más capaces de *decir nuestra palabra* en un marco de reflexión, debate, polémica y generación de consensos e incluso lenguajes comunes, pero fundamentados en la diversidad de saberes y aprendizajes, que, a la vez, convoquen a la acción conjunta.

En nuestros proyectos y programas de acción debemos incluir tiempo y recursos para generar condiciones y disposiciones que posibiliten la intervención crítica de los múltiples actores, con nuestras múltiples miradas y sensibilidades, para encontrar hallazgos e interrelaciones que complejicen nuestra visión de lo que acontece en nuestras prácticas y que nos abran a nuevas y creativas proposiciones. Asimismo, podemos ir contribuyendo a crear una *cultura de reflexión desde las prácticas* que suponga afianzar el hábito de elaboración de registros periódicos y oportunos; espacios de encuentro, reflexión y de discusión; procesos y mecanismos acumulativos en el ámbito institucional para ir construyendo plataformas de acción y reflexión futuras, que nos eviten *patinar* sobre los mismos asuntos y que signifiquen aportes efectivos a la toma de decisiones.

Así, el encuentro de estos tres empeños será siempre un proceso de educación popular, es decir ético-político-pedagógico que nos permita superar las explicaciones superficiales y reduccionistas, democratizando nuestras capacidades de construir conocimientos y sentidos, por tanto, construyendo más poder. Como dice Ricardo Zúñiga: “Aprender de nuestras propias prácticas, fortalecer colectivos, sus identidades, empoderar a los sujetos, hacerlos partícipes en la toma de decisiones y en la construcción de su propia historia” (Zúñiga, 1995, p. 2).

Todo lo anterior va a suponer, asimismo, generar un debate en torno a esas modalidades de investigación, evaluación y sistematización que no permiten descubrir la trama de las relaciones de poder ni desarrollar capacidades transformadoras, sino que, por el contrario, fortalecen las visiones hegemónicas, refuerzan el rol de especialistas separados de los sectores sociales populares, monopolizando el poder del saber. En este debate, desde la educación popular latinoamericana, como dice Esteban Tapella, deberíamos, asimismo, poner atención a otros contextos como Europa y Estados Unidos, en los cuales también se generan búsquedas innovadoras y

[...] hay enfoques de evaluación dentro del campo de la evaluación formativa que guardan grandes similitudes con lo que nosotros llamamos sistematización. Por ejemplo, el concepto de *quality program evaluation*, el de *cluster evaluation* y el de *shared learning evaluation*³⁷.

A ello hay que añadir los aportes sustantivos que en este campo viene elaborando desde hace tiempo el estadounidense Michael Quinn Patton (2006, 2008, 2011).

Estamos, pues, ante un panorama *desafiante* que nos convoca, como dice Rosa María Cifuentes, a

[...] tejer y aportar a tejer continuidades en medio de las discontinuidades de las vivencias, ejercicios, contratos y reflexiones, en la perspectiva de la construcción de conciencia crítica, reflexiva, estratégica y propositiva, en horizontes ético-políticos de aprendizaje democrático, plural y transformador³⁸.

37. Intervención en el foro sobre sistematización y evaluación impulsado por la RELAC, PREVAL y el PLAS CEAAL en mayo-junio 2010. Disponible en: <http://noticiasrelac.ning.com/group/sistematizacion>

38. Intervención en el foro RELAC, PREVAL, PLAS CEAAL en mayo-junio 2010.

Capítulo V

¿CÓMO SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS? UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

La rigurosidad metódica que propone Friere se refiere a un rigor creativo autogestionado.

Es el resultado de experimentar la criticidad como proceso en que la curiosidad se vaya tornando cada vez más exigente, o sea, se vaya volviendo una curiosidad epistemológica.

ANA LÚCIA DE SOUZA FREITAS

Habiendo abordado de forma detallada los elementos centrales de nuestra concepción de *sistematización de experiencias*, es necesario tratar ahora la pregunta que interesa más a las personas que se aproximan a esta temática: ¿Cómo se puede sistematizar una experiencia?

Esta pregunta viene formulada muchas veces con la expectativa de encontrar como respuesta *un* modelo, *una* receta, *una* secuencia de pasos definidos que si seguimos fielmente nos permitirán arribar a un resultado exitoso. Eso, lamentablemente (o, mejor dicho, felizmente) no existe. Esperamos que las diversas entradas conceptuales que hemos presentado en los capítulos anteriores nos hayan permitido descubrir que, si bien la sistematización de experiencias es un esfuerzo asequible, no es un ejercicio simplista que se pueda hacer mecánicamente o siguiendo alguna fórmula preestablecida, sin preparación específica o rigurosidad, sino que es un ejercicio apasionante que exige una disposición creativa para realizarse.

UNA PROPUESTA GENERAL DE MÉTODO EN “CINCO TIEMPOS”

A continuación vamos a presentar una propuesta general de método, que esperamos sea clara e inspiradora para servir de orientación efectiva, pero también para que cada quien se anime a diseñar su propia propuesta metodológica específica, adecuada a sus condiciones, posibilidades, recursos y conforme a las características que tienen aquellas experiencias que se desea sistematizar.

Los desafíos metodológicos —aunque impliquen por supuesto la búsqueda de herramientas técnicas— deben ser asumidos desde la definición de *criterios* y *principios* metodológicos que permitan estructurar toda una *estrategia* de trabajo: planificar, diseñar, ejecutar procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica acumulativa y que den por resultado una *transformación cualitativa* de la situación de la cual se partió.

Esta afirmación implica romper, de forma radical, con la tendencia a identificar lo metodológico con las técnicas, es decir, a tratar lo metodológico como un problema instrumental. Las preguntas metodológicas —que se hacen desde un programa educativo— tienen que ver con la necesidad de una visión integradora que oriente y conduzca la globalidad de los procesos de formación. Lo metodológico tiene que ver con los criterios y principios que le dan *unidad* y *coherencia estratégica* a todos los elementos que intervienen en un proceso, a todos los momentos específicos que se desenvuelven a lo largo de él y a todos los pasos o acciones que se impulsan.

Es decir, estamos hablando de una *propuesta* metodológica: una proposición intencionada del camino que se quiere recorrer que, por una parte, posibilitará orientar activamente el proceso en una determinada dirección, pero que, por otra, deberá estar abierta a lo que vaya ocurriendo en el trayecto para modificar su curso si es necesario, en la medida en que quienes proponemos el camino somos, a su vez, caminantes.

Lo metodológico, por tanto, no puede reducirse formalmente a una técnica, ni a un conjunto agrupado de técnicas. Significa estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar: orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen: las personas participantes y sus características personales y grupales, sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven, sus conocimientos sobre el tema, los objetivos que nos proponemos alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la secuencia temática que hay que seguir, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en los distintos momentos, las tareas de aplicación práctica que se van a proponer y realizar, etc. Se convierte así tanto en un ejercicio de planeación, como de imaginación creadora.

Ello significa que hay que concebir metodológicamente cada proceso particular con base en algunos criterios de fondo, pero organizados flexiblemente de acuerdo con las circunstancias concretas de cada caso. Hablamos, por tanto, no de una metodología planteada como un componente estático pensado desde fuera, sino como la lógica con la que los participantes van a orientar la dinámica de este proceso reflexivo y crítico para que cumpla sus propósitos.

En el caso de la sistematización de experiencias, por razones didácticas, la presentamos como una propuesta *en cinco tiempos*, lo cual sugiere un determinado orden previsto, pero adelantamos que no siempre habrá que seguirlo de esta manera, pues el procedimiento a utilizar dependerá de muchos factores concretos de cada proceso. Añadimos en la presentación algunas explicaciones concretas y ejemplos, para que sirvan de ilustración.

Los *cinco tiempos* que todo proceso de sistematización debería contener son los siguientes, tomando en cuenta algunas indicaciones centrales:

1. El punto de partida: la experiencia
 - Haber participado en la(s) experiencia(s).
 - Contar con registros de la(s) experiencia(s).
2. Formular un plan de sistematización
 - ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el *objetivo*).
 - ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el *objeto*).
 - ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un *eje de sistematización*).
 - ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos?
 - ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?
3. La recuperación del proceso vivido
 - Reconstruir la historia de la experiencia.
 - Ordenar y clasificar la información.
4. Las reflexiones de fondo
 - Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones.
 - Interpretación crítica.
 - Identificación de aprendizajes.
5. Los puntos de llegada
 - Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.
 - Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

Veamos ahora, en detalle, cada tiempo:

1. El punto de partida: la experiencia

Se trata siempre de *partir de la propia experiencia*. Este es el comienzo de todo proceso de sistematización, lo que quiere decir que esta se convierte en un *segundo momento*: no se puede sistematizar algo que no se ha experimentado.

Esto no significa que para sistematizar haya que *esperar a que la experiencia concluya*. Primero, porque el concepto de *concluir* una experiencia es muy relativo, ya que podría ser que un *proyecto* se termine, pero la *experiencia* que dicho proyecto inició o impulsó, continuará; segundo, porque la sistematización debe hacerse para ir alimentando la práctica y no para dar cuenta final de ella.

Por cierto, cada vez es más común encontrarse con organizaciones o instituciones que van sistematizando a lo largo del proceso de la experiencia. Es decir, que incluyen la sistematización como un componente que acompaña el proceso y no como algo aislado que se hace como una tarea de cierre. Eso significa que se puede planear la sistematización desde antes que la experiencia que se quiere sistematizar inicie, pero lo que dijimos al principio sigue siendo válido: no se podrá *comenzar la sistematización* hasta que la experiencia no haya ya caminado un cierto trecho.

1.1 Haber participado en la experiencia

Sostenemos que solo pueden sistematizar una experiencia *quienes han formado parte de ella*, y que no es posible que una persona totalmente ajena al proceso pretenda sistematizarla en nombre de quienes fueron sus principales protagonistas. En resumen, creemos que quienes han sido las personas que han vivido la experiencia son quienes deben ser las principales personas protagonistas de su sistematización.

Eso no significa que todas las personas participantes hayan vivido el proceso del mismo modo, ni que todas van a participar en la sistematización de igual manera. Por ejemplo, una institución puede proponerse sistematizar una experiencia particular que ha sido llevada a cabo por una parte del equipo, pero puede involucrar en la reflexión a todo el equipo, incluyendo personas de otras áreas. El aporte de las personas del área que hizo la experiencia será diferente al de las otras personas, pero todas habrán participado en la sistematización *como parte de su experiencia institucional común*.

Lo que no cabría, según nuestra concepción participativa y crítica de la sistematización, es que exista un *sistematizador externo* que *sustituya* a las personas de la organización, grupo o institución, haciéndoles la sistematización en su lugar. Pero sí sería factible y, en muchos casos indispensable, que se pueda contar con alguna persona o personas como apoyo y asesoría externa para que los integrantes del grupo, organización o institución tengan mejores condiciones para sistematizar su experiencia. Claro, este apoyo puede tener diferentes características, dependiendo de las necesidades y posibilidades del grupo: por ejemplo, se puede solicitar a una persona con experiencia previa para que apoye en el *diseño y conducción metodológica* del proceso de la sistematización; o se puede solicitar apoyo para la *búsqueda y ordenamiento* de información, o para que se proporcione algún *insumo de reflexión teórica* que contribuya a alimentar la interpretación crítica que la organización o equipo va a realizar, etc.

Por otra parte, también se podría pedir la colaboración de personas con experiencia en determinado tema o que hayan vivido experiencias similares a las que se está sistematizando, para que *opinen críticamente* sobre lo que el grupo ha ido reflexionando o concluyendo. Por supuesto esto también es válido cuando se requiere apoyo externo para la elaboración de *productos de comunicación* (un folleto, un programa de radio, un vídeo...) con los resultados que va teniendo la sistematización.

En definitiva, el criterio principal a utilizar es el de convertir a quienes fueron protagonistas de la experiencia, en protagonistas de la sistematización, lo cual puede hacerse dividiendo tareas y responsabilidades para incorporar determinadas personas en ellas; conformar un equipo pequeño que dedique tiempo para ir preparando determinados insumos y luego fomentar la participación de un grupo mayor para discutirlos y procesarlos, etc.

Por ejemplo, en una experiencia de participación ciudadana impulsada desde un gobierno municipal, será importante que participen en su sistematización tanto las autoridades, los equipos técnicos, los líderes comunitarios, así como habitantes del municipio. Si el gobierno local organiza la sistematización, puede convocar a la población a discutir sobre la propuesta, los objetivos y procedimientos. O puede hacerlo con los líderes, e invitar luego a la población a participar en los debates sobre reflexión crítica y conclusiones. O, por el contrario, si es la organización comunitaria quien organiza la sistematización, puede formar equipos de trabajo para que sistematicen aspectos particulares en los que esas personas hayan participado más (salud, educación, medio ambiente, por ejemplo) y presentar posteriormente al conjunto de la población y a las autoridades los

primeros resultados, e invitarles a participar en la reflexión crítica. O puede ser que una persona externa sea llamada para que ayude a que cada sector sistematice la experiencia desde su enfoque particular: las autoridades por su parte, los equipos técnicos por otra parte; los líderes y habitantes por el suyo, etc. Luego, sintetizando esos aportes, que promueva una confrontación de los diferentes resultados a los que llegó la reconstrucción y el análisis crítico de cada grupo de actores, contribuyendo así a que todos los actores sean protagonistas de un diálogo y debate particular y colectivo sobre los temas de fondo. No existe ningún límite prestablecido para las formas de participación que se pueden organizar en la sistematización, si se quiere buscar en ella el mayor grado de involucramiento posible de quienes vivieron la experiencia.

1.2 Contar con registros de las experiencias

Toda experiencia que se vaya a sistematizar, es un proceso que ha transcurrido en el tiempo. A lo largo de su trayecto, se habrán realizado muchas y diferentes acciones, se habrán producido diversas situaciones, se habrán sentido y pensado múltiples cosas. En una experiencia intencionada de educación, organización o promoción social, por ejemplo, es muy probable que se haya realizado un *diagnóstico previo* o un *perfil de entrada* de la situación a enfrentar; que se haya formulado un *proyecto de intervención* con determinados objetivos, metas, resultados esperados y acciones previstas; que exista alguna *fundamentación conceptual* del tipo de labor a realizar; que se cuente con un *plan operativo* que defina actividades, indicadores, responsabilidades y fechas; que se hayan llevado a cabo muchas acciones distintas: reuniones internas, visitas, entrevistas, seminarios, talleres, asambleas, cursos, manifestaciones; que se hayan producido materiales de información o divulgación; que hayan surgido actividades no planificadas o se hayan suscitado reacciones imprevistas; que los distintos actores (organizaciones, instancias gubernamentales, grupos juveniles, espacios de articulación de las mujeres, ONG, etc.), hayan impulsado sus propios programas, etc.

Lo importante para poder sistematizar esa experiencia, es contar con *registros que documenten* todo ello y que hayan sido elaborados al calor de las circunstancias, conforme se van realizando las acciones, sea de forma intencional para su posterior utilización (en informes, evaluaciones o sistematizaciones) o —como suele ocurrir— simplemente para llevar nota de lo que ocurre, cuando va aconteciendo.

Cuando hablamos de *registros*, nos referimos a una variedad enorme de formas posibles a través de las cuales podemos recoger la información de lo que va sucediendo a lo largo de la experiencia:

- Cuadernos de apuntes personales, diarios de campo.
- Proyectos y planes de trabajo.
- Diseños de actividades.
- Actas de reuniones, memorias de eventos.
- Listas de participantes.
- Informes y reportes.
- Notas periodísticas que hablan sobre lo sucedido.
- Correos electrónicos o información puesta en sitios web.
- Comentarios aparecidos en redes sociales, etc.

Pero no solo hay que pensar en registros escritos: hay otras formas documentales que son tanto o hasta más importantes, según el caso:

- Grabaciones sonoras (entrevistas o programas radiales).
- Fotografías, afiches.
- Filmaciones en video, propias o publicadas en internet (YouTube, por ejemplo).
- Gráficos, dibujos, mapas.
- Noticias transmitidas por televisión.
- Cuentos, canciones y poemas creados al calor del momento.

Sin algún tipo de registro es *prácticamente imposible* hacer una buena sistematización.

A veces pensamos que nuestra memoria podría ser suficiente, pero es una impresión falsa. Nuestra memoria es selectiva y solo retiene algunos aspectos (los que nos interesaron o impactaron más). Puede ser un elemento auxiliar para complementar algún registro o precisarlo, pero nunca será suficiente para llevar un riguroso proceso de reconstrucción, ordenamiento y clasificación de los factores que estuvieron presentes en una experiencia, que facilite tomar una distancia crítica de ellos. No podemos hacer una sistematización de experiencias basándonos solo en la memoria que tenemos de lo sucedido. (En caso de no contar con ningún tipo de registro documentado, la mejor alternativa consiste en realizar entrevistas

individuales o grupales a las personas que vivieron las experiencias y construir con ellas la historia de lo acontecido tal como lo recuerdan, buscando contrastar las opiniones, confrontar las distintas versiones y crear una memoria colectiva que se convertirá en el registro común de referencia) (Véase capítulo VII, técnicas para realizar entrevistas.)

Con los registros podemos dirigirnos hacia los distintos momentos que ocurrieron durante el desarrollo de la experiencia y reconstruir esos momentos tal como fueron, según consta en esa documentación (y no tal como recordamos que fueron o, en el fondo, como hubiéramos querido que fueran). Por ello, cuanto más preciso sea el registro y cuanto más cerca de lo acontecido haya sido tomado, más útil será.

En la práctica, los registros que se llevan de forma espontánea para *tomar nota de lo que hacemos* no siempre son la fuente más ordenada y adecuada para lograr una buena sistematización crítica y reflexiva (aunque muchas veces son la única fuente de información que tenemos y tendremos que basar la sistematización en ellos). Por eso no deberíamos limitarnos a los registros espontáneos, sino buscar, también, otras formas más estructuradas de registro, que nos ayuden a registrar, de la mejor manera, el pulso de lo que ocurre en los procesos de las experiencias. Nos referimos, por ejemplo a la utilización diaria, semanal o mensual de formatos estructurados en los que estén previstos los elementos que se quiere ir recogiendo de lo que vaya a acontecer. De esta manera, al cabo de un tiempo, es más fácil y preciso percibir las variaciones que se van dando en cada aspecto en particular.

Lo ideal, como propone Mariluz Morgan, sería contar con un *sistema de información institucional* (u organizacional) que contribuya a esta tarea:

“En la medida en que el monitoreo, la evaluación y la sistematización son actividades tan cercanas y que cumplen con una finalidad similar, la información que requieren también se parece. Ello (además de la necesidad de no recargar de nuevas tareas a los promotores) nos lleva a plantear la necesidad de que se diseñe sistemas de información unificados, que abastezcan a las tres actividades (por lo menos).

Esto representa un esfuerzo importante (que corresponde a los responsables de la planificación institucional), ya que el sistema debe ser suficientemente completo, pero, a la vez, sencillo y fácil de alimentar, y estar a disposición de todos

los que requieran la información (incluyendo el equipo de promoción) (María de la Luz Morgan, presentación oral en taller de sistematización, grabado por O. Jara, Lima, julio de 1993).

En definitiva, cada equipo, grupo o institución debería organizar su propio sistema de registros, adecuado a sus necesidades y posibilidades, pensando en un uso racional de la información y en los requerimientos para mantenerlo actualizado. No existe *la* matriz perfecta en sí; existe la que mejor se adecue a nuestras condiciones. Incluso, debería revisarse de vez en cuando los instrumentos de registro y cómo están siendo aprovechados. Decíamos alguna vez que si alguna persona descubre, luego de pasado un año, que estuvo llenando día tras día, o semana tras semana, algún formato de registro que nadie utilizó ni tomó en cuenta (ni ella misma), es un signo claro de que dicho instrumento no sirve o que se tiene que redefinir cómo, quién y cuándo se va a aprovechar dicha información.

Una vez identificados los elementos centrales de este *primer momento*, como punto de partida de una sistematización de experiencias, avancemos hacia los que siguen.

2. Formular un plan de sistematización

En este segundo *tiempo*, se trata de iniciar propiamente el proceso de sistematización. Para ello, debemos plantearnos cinco preguntas fundamentales, cuyas respuestas dependerán, prácticamente, de todo lo que se vaya a hacer en adelante: la definición del objetivo de esta sistematización; la delimitación del objeto a sistematizar; la precisión del eje de sistematización; la ubicación de las fuentes de información a utilizar, y la planificación del procedimiento a seguir. Estas preguntas deberían trabajarse lo más abierta y colectivamente posible en el interior del grupo u organización que quiere sistematizar, con el fin de construir un consenso básico respecto al ejercicio que se quiere asumir y su importancia, así como para tomar en cuenta distintos pareceres e inquietudes en el proceso de formulación de este plan. Todo ello redundará en una mayor participación consciente y crítica de las personas involucradas, lo que garantizará el buen resultado de esta sistematización.

Hemos colocado las cinco preguntas orientadoras en un determinado orden, pero no necesariamente habrá que seguir siempre esta secuencia, pues muchas veces el tipo de experiencia a sistematizar, los recursos con los que se cuenta o las necesidades a atender ya lo habrán definido. Lo que sí creemos es que

todo plan de sistematización debe responder con la mayor claridad posible a estas preguntas, entre las cuales —además— deberá haber una total correspondencia, como veremos más adelante:

2.1 ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo de esta sistematización)

Tal como aparece indicado, la respuesta a esta pregunta busca definir de la manera más clara y concreta posible el sentido, la utilidad o el resultado que esperamos obtener de esta sistematización. El objetivo de esta debe siempre responder a una necesidad y debe perseguir un fin útil. Si no tenemos claro el *para qué nos va a ser útil* hacer esta sistematización, lo más probable es que la dejemos de lado a medio camino.

Para la definición de un objetivo de sistematización, debemos tener en cuenta:

- a. La misión y la estrategia de la organización, grupo o institución a la que pertenecemos, de tal manera que este ejercicio contribuya a ella. Así, podremos contar con el apoyo, el interés y el aval colectivo, el cual será muchas veces indispensable para poder llevar la sistematización a cabo. Además, al tener en cuenta los propósitos de la organización y sus objetivos estratégicos podremos hacer que el ejercicio de sistematización contribuya mejor y más directamente a dichos propósitos y no sea un esfuerzo aislado.
- b. Los intereses, motivaciones y posibilidades *personales* del equipo que propone la sistematización. Si esta solo responde a un interés organizacional o institucional, es muy probable que el equipo de personas a cargo de hacerla no realice el esfuerzo suficiente que se requiere para llevarla a cabo. Por el contrario, un equipo con motivación e interés será capaz de mantener el esfuerzo y constancia necesarios para sacar adelante todo el proceso de sistematización.

Así, cuando hablamos de definir un objetivo que sea útil, estamos pensando en las dos dimensiones: la organizacional, cuyo apoyo es fundamental, y la personal, cuya motivación será indispensable. Incluso es posible que al definir el objetivo de la sistematización se abra una discusión sobre la misión y estrategia de la organización, en colectivos donde no necesariamente han definido esto de forma explícita y que necesitan tenerlo claro para asegurar que

el objetivo sea congruente con el trabajo que se está llevando a cabo. O también, puede hasta ser una ocasión propicia para revisar estas definiciones a la luz de los desafíos más actuales que la propia sistematización busca enfrentar.

Puede ser de ayuda, para formular el objetivo, el tener en cuenta las *utilidades de la sistematización* indicadas en el capítulo tercero y ver a cuál campo correspondería más el resultado que se pretende conseguir:

- Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.
- Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.
- Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.
- Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización.

Por ejemplo, una organización que realiza un trabajo educativo comunitario y que percibe que hay un cambio muy fuerte en el contexto, puede encontrar útil sistematizar su experiencia acumulada *para recrear sus programas de acción y construir una propuesta adecuada a los nuevos desafíos de la situación*, vinculando el trayecto recorrido en el pasado con el que desean emprender de ahora en adelante en nuevas condiciones. Otra organización podría encontrar sentido en emprender una sistematización del trabajo realizado en varios lugares y momentos distintos, *para rescatar sus aprendizajes particulares y encontrar pistas de acción conjunta*. Alguna más podría impulsar sistematizaciones en torno a procesos innovadores de metodología educativa participativa en contextos escolares y no escolares, y buscar que le sirva *para dialogar críticamente con la teoría educativa sobre métodos activos de aprendizaje en contextos formales y no formales*. Hemos visto también cómo grandes instituciones nacionales o internacionales, que llevan a cabo su labor en amplios y múltiples lugares, han buscado sistematizar experiencias particulares *para alimentar sus propuestas de estrategia global con aportes que provengan de los aprendizajes específicos que ha producido la puesta en práctica en terreno de esos lineamientos generales*. También es cada

vez más común encontrarse con redes organizativas que articulan diversos tipos de instancias como entidades estatales, ONG, grupos locales y asociaciones sectoriales, que quieren sistematizar sus experiencias *para identificar elementos claves que están marcando sus prácticas diferentes, con el fin de producir participativamente debates y reflexiones críticas que contribuyan a reforzar factores de una identidad común, que respete su diversidad.*

Dependiendo del objetivo u objetivos definidos, el plan de sistematización tomará un determinado rumbo. Sin embargo, aún es necesario identificar con claridad otros elementos vinculados ya directamente con la selección de la experiencia que nos proponemos sistematizar. Veamos.

2.2 ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)

Aquí no se trata tanto de *definir*, como en el objetivo, sino de *delimitar* el campo de la experiencia en torno al que vamos a realizar el ejercicio sistematizador. Consiste, entonces, en escoger la experiencia concreta a sistematizar, claramente ubicada en los límites del espacio y del tiempo (es decir: *dónde se realizó y en qué periodo*). Por ejemplo: “el trabajo de formación de liderazgos que realizamos entre enero 2011 y julio 2012 con organizaciones de mujeres rurales de la región norte del país” o “el programa de educación popular socioecológica que impulsamos con 14 organizaciones del movimiento centroamericano medioambientalista, entre febrero y agosto 2011 y con 8 organizaciones de jóvenes de Panamá, Costa Rica y Nicaragua entre enero y julio del 2012”, etc.

Los criterios para seleccionar y delimitar las experiencias a sistematizar pueden ser muy variados. Seguramente va a depender mucho del objetivo, si es que este ha sido ya planteado: es decir, se buscarán las experiencias que tengan las características o consistencia suficientes para permitirnos lograr dicho objetivo; otras veces, dependerá del equipo de participantes en la sistematización, es decir, aquellas que tienen una prioridad para las personas que van a sistematizar. En otras oportunidades, tendrá prioridad el momento histórico en que se dio determinada experiencia, para seleccionarla, pues en ese contexto se crearon condiciones particulares que nos interesan; en otros, incluso, podrá ser importante seleccionar una dimensión de todo el trabajo que se realiza, por ejemplo el trabajo con un sector social específico (con las mujeres, con los jóvenes), o el trabajo de una línea de acción particular (capacitación, promoción cultural, introducción de nuevas

tecnologías), o incluso la que se tuvo que improvisar ante una situación imprevista y que luego generó todo un proceso, etc. En realidad, lo importante es que se seleccione con claridad la experiencia que interesa sistematizar y que se delimite con precisión el lugar en que se llevó a cabo y cuál es el periodo sobre el que se quiere hacer la sistematización.

Una recomendación importante en este momento es considerar que *no es necesario cubrir toda la experiencia: desde que comenzó hasta el momento actual*. Es posible, por ejemplo, que interese sistematizar solo el último año, o, por el contrario, un periodo anterior, pues ahí es donde tuvo significación determinado aspecto que interesa ahora y para el futuro. Puede abarcar solamente algunos meses o puede abarcar más tiempo. Por ello, no solo debemos preguntarnos: “¿Qué experiencia queremos sistematizar?” o “¿Por qué queremos sistematizar esta experiencia y no otra?” o “¿Qué periodo de la experiencia nos interesa sistematizar?”. A veces, inclusive, un criterio para la delimitación es el tiempo disponible con que se cuenta para sistematizar: cuanto más larga sea la duración de la experiencia, es casi seguro que llevará más tiempo sistematizarla. Por otra parte, siempre podemos correr el riesgo de, por querer abarcar mucho, perder en la profundidad de la reflexión.

Respecto a la delimitación del espacio, igualmente las posibilidades de delimitación son múltiples: puede ser que se haya impulsado un trabajo en varios lugares, por ejemplo en quince comunidades campesinas en tres regiones distintas; se podría delimitar a una o dos en cada región, o se podrían seleccionar todas las de una región solamente, o se tendría que hacer una sistematización que abarque lo realizado en las quince comunidades... Todo dependerá del criterio con el que se haya hecho la delimitación y de la coherencia que tenga con el objetivo definido.

Como señalamos antes, por lo general primero se define el objetivo y luego se delimita el objeto, pero esto tampoco es una regla universal. A veces el objeto de la experiencia ya está delimitado (por ejemplo, cuando se nos pide hacer la sistematización de determinadas experiencias de un proyecto específico o cuando se ha hecho una experiencia innovadora o *piloto*) y, entonces, lo que corresponde es definir con claridad el objetivo que queremos lograr con sistematizarlas. En cualquier caso, tener un objetivo bien definido y una(s) experiencia(s) bien delimitadas, serán claves para no perderse en el proceso que sigue. Además, tenemos una pregunta muy importante que nos ayudará a ello. Es lo que veremos a continuación.

2.3 ¿Qué aspectos centrales de esta(s) experiencia(s) nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización)

No es sencillo responder a esta pregunta, pues la noción de *eje de sistematización* es compleja; sin embargo, consideramos que es una pregunta esencial para poder llevar a cabo un proceso de sistematización coherente con la concepción que proponemos. Toda experiencia es tan enormemente rica en múltiples y diversos elementos que, incluso teniendo un objetivo definido y un objeto delimitado en lugar y tiempo, aun así será necesario *precisar más el enfoque* que se le quiere dar a la sistematización, para no dispersarse. Ése es el papel del eje de sistematización: concentrar el foco de atención en torno al aspecto o aspectos centrales que, como un hilo conductor, cruzan el trayecto de la experiencia.

Un eje de sistematización es como una *columna vertebral* que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica específica. Por eso, muchas veces es útil formularlo como una relación entre aspectos centrales. Por ejemplo: “Factores del trabajo educativo realizado que contribuyeron a una mayor autonomía y capacidad de propuesta de las personas integrantes de los comités comunitarios”. O, también: “Condicionantes e implicaciones del trabajo organizativo en la construcción de un liderazgo de las mujeres”. Podría ser también: “Técnicas de rescate de saberes ancestrales que incentivaron la participación de las comunidades indígenas en los planes de conservación ambiental”. Ma. Mercedes Barnechea y Mariluz Morgan proponen que se formule como una *pregunta eje*, en la medida que ayuda a orientar el proceso hacia el conocimiento que se busca producir y ponen este ejemplo: “¿Cuáles fueron los mecanismos que, a través de las asesorías, favorecieron cambios de actitudes referidos al ejercicio de la autoridad tanto de la microempresaria como de otros miembros de la familia?” (Barnechea y Morgan, 2007, p. 31).

Un eje de sistematización puede ser formulado de diferentes formas. Incluso, una misma experiencia podría ser sistematizada desde diferentes ejes (simultánea o sucesivamente). Un ejemplo sería que la experiencia de organización de un comité de lucha ambiental, en un valle de Honduras a lo largo de cinco años, fuera sistematizada primero en torno al eje: “Factores que posibilitaron la resistencia y la participación de la ciudadanía a lo largo del proceso” y un tiempo después en torno al eje: “Elementos que marcaron el proceso de negociación con el Estado que permitieron incidir en el cambio de la ley de minería”. La experiencia habría sido la misma, pero los procesos

de sistematización se habrían concentrado en diferentes elementos, de acuerdo con objetivos particulares distintos (Véase capítulo VII, guía de trabajo basada en una propuesta de Preval, para orientar en la formulación de un eje de sistematización).

Por el contrario (y es más común que ocurra) varias experiencias podrían ser sistematizadas teniendo como referencia un solo eje. Este sería el caso, por ejemplo, de cinco experiencias distintas de intervención educativa en Panamá, Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, que se realizaron con el propósito de aportar a una mejora de la calidad de la educación formal en estos países. Tuvieron componentes, actividades y dinámicas diferentes, pero como respondían a una intencionalidad común, podrían sistematizarse en torno al eje: “Innovaciones metodológicas y pedagógicas que hemos realizado y en qué sentido pueden aportar de forma realista a crear propuestas alternativas y transformadoras en la educación formal”.

El eje de sistematización debe ser coherente con el objetivo de esta y el objeto a ser sistematizado. El eje tiene un sentido fundamentalmente práctico, debe ser un facilitador del proceso de sistematización que evite perderse en la multitud de elementos de la experiencia que, estando presentes, no son tan relevantes para *esta* sistematización que se quiere realizar. Es decir, debe haber una íntima relación entre: el objetivo que se quiere conseguir con la sistematización de esta experiencia que se ha seleccionado como objeto particular a sistematizar, y los aspectos específicos principales que se quieren abordar con mayor énfasis.

Por ello, en este *momento* podría ser interesante retomar y revisar el conjunto de las formulaciones de objetivos, objeto y eje, para pulirlos de tal manera que nos quede clara la coherencia con la que vamos a cometer este empeño. Esa claridad será decisiva para no extraviarse en el proceso posterior (Véase capítulo VI, ejemplos de objetivos, objetos y ejes de sistematización).

2.4 ¿Qué fuentes de información tenemos o necesitamos?

Llegados a este punto y habiendo estructurado nuestro objetivo, objeto y eje de la sistematización, es importante proceder a identificar los registros con los que se cuenta, de tal manera que podamos saber si ellos nos permitirán o no acceder a la información que hará posible que arribemos a los resultados esperados. Es común encontrarnos con que hay aspectos, temas o periodos en los que no se cuenta con toda la información suficiente, por lo que será necesario construir instrumentos que nos ayuden a llegar en lo posible a ella.

Estas nuevas fuentes de información, como ya señalamos, pueden construirse realizando entrevistas con personas protagonistas, recopilación de testimonios, búsqueda documental (en bibliotecas, centros de documentación, diarios o revistas). También, por medio de talleres de recuperación histórica, elaboración colectiva de matrices, gráficos, mapas u otras formas que nos faciliten datos con los que no disponemos en las fuentes a las que recurrimos.

Aquí es prudente recalcar la importancia del eje de sistematización, pues no se trata de comenzar a acumular toda la información existente respecto al tema, lugar o periodo de la experiencia que se quiere sistematizar, sino solamente aquella relevante para los objetivos definidos y que esté relacionada con los aspectos que más interesa. Es decir, si lo que hemos precisado en el eje son los aspectos asociados a las innovaciones pedagógicas y metodológicas realizadas, no interesará recoger ni ordenar la documentación financiera, las cartas escritas a organismos internacionales para buscar apoyo, las actas de las reuniones de planificación organizativa y logística, las fotografías tomadas durante la construcción del local, etc.

Muchas veces, al revisar el material con el que contamos o con la búsqueda de uno nuevo, nos van surgiendo referencias e inquietudes sobre aspectos que no habíamos considerado antes. Ello nos puede ayudar a definir mejor aún el objetivo, a delimitar con mayores criterios el objeto y a precisar con más detalle el eje de sistematización. Una vez más, no existe una ruta lineal y uniforme en el proceso de sistematizar nuestras experiencias, sino muchos posibles senderos a transitar. Sin embargo, con lo visto hasta ahora, ya estamos en condiciones de detallar cómo vamos a abordar este empeño: el procedimiento específico de cada sistematización.

2.5 ¿Qué procedimiento vamos a seguir?

Este segundo *tiempo* concluye con la organización de un plan detallado de los pasos concretos que se darán para sistematizar: las distintas etapas o fases; quiénes serán las personas participantes; cuáles serán las actividades o tareas a realizar; qué técnicas se utilizarán; qué se espera lograr con cada una de ellas; quiénes tendrán la responsabilidad de ejecutarlas; en qué plazos deben estar cumplidas las distintas tareas; que productos o subproductos se planea elaborar; etc. Este plan deberá incluir un cronograma, una identificación de los recursos necesarios y un presupuesto (Véase capítulo VII, “Guía para formular un plan de sistematización”).

En este punto, es muy importante organizar con mucho detalle las distintas actividades en las que podrá involucrarse a la *mayor cantidad posible de personas* que han participado en la experiencia. Esto significa que podría constituirse un equipo central, coordinador del proceso de sistematización, que promueva la división del trabajo en la que, por ejemplo, unas personas puedan asumir algunas tareas como el ordenamiento y procesamiento de información para la recuperación histórica e, incluso, adelantarla como primer paso para que luego otras personas que no tienen la misma disponibilidad de tiempo participen en una sesión donde se precise y complemente esa labor, etc. O, por el contrario, se podría trabajar de forma separada distintos aspectos relacionados con el eje, por parte de distintas comisiones o grupos específicos, que luego de un tiempo socializarán, compartirán y profundizarán lo avanzado parcialmente en un plenario más amplio. En fin, las posibilidades de procedimiento son casi infinitas, por lo que tendremos que ser muy creativos para hacer las distintas actividades útiles, pertinentes, interesantes y lo más participativas posibles.

Como estamos proponiendo realizar planes de sistematización que sean parte integrante de la dinámica de la organización, grupo o institución y no una tarea aislada, extraordinaria, que se hace una vez y para siempre, habrá que tomar muy en cuenta los tiempos de los que se disponen y los tiempos que se requieren asignar a la sistematización de la experiencia, en relación con el resto de actividades que se van a realizar en el mismo periodo para no recargar demasiado a las personas del equipo. Incluso es posible que sea necesario redistribuir tareas para que algunas personas puedan dedicar más tiempo a impulsar y preparar elementos para la sistematización, incorporando esta a la dinámica ya prevista del trabajo colectivo.

Por eso también debe aprovecharse al máximo la experiencia que ya se tenga en términos de las técnicas a utilizar, quiénes las van a aplicar y cuánto tiempo van a dedicar a cada tarea. Si se van a aplicar técnicas o procedimientos nuevos, hay que prever el tiempo que requiere capacitarse para su correcta utilización. En síntesis, crear condiciones y formular un plan realista favorece la realización de una sistematización viable, productiva y agradable. Una vez más, aquí no hay recetas ni un manual de pasos a seguir, solo criterios que deben orientar cada *momento* de la sistematización como ejercicio creador y creativo.

El producto de este segundo momento es un *plan de sistematización*, bien estructurado, de acuerdo con las condiciones organizativas y personales de quienes lo impulsan, en el que habrá coherencia y correspondencia entre sus distintos elementos: el objetivo preciso que se busca, la delimitación adecuada del

tiempo y espacio de la experiencia, el eje central que articula los aspectos que más interesan, las fuentes de información y la organización de actividades, responsables, instrumentos a utilizar, así como los productos que se esperan, acompañado de un cronograma operativo y realista. Dicha coherencia ayudará a que los inevitables cambios y ajustes que haya que adelantar en el camino no signifiquen ningún descalabro respecto al propósito que animó a ese grupo humano a proponerse hurgar en sus propias experiencias, para producir aprendizajes significativos y críticos que contribuirán a fortalecer su sentido transformador.

3. La recuperación del proceso vivido

En este tercer *tiempo* vamos a entrar de lleno a la sistematización propiamente dicha, comenzando por un ejercicio fundamentalmente descriptivo y narrativo. Se trata de una exposición del trayecto de la experiencia, que nos permita objetivarla, mirando sus distintos elementos *desde lejos*. Es decir, tratando de no realizar aún la interpretación del porqué ocurrió cada situación, sino esforzándonos por expresarla de la forma más descriptiva posible, utilizando los registros con los que contamos como la fuente principal de información.

Las técnicas y procedimientos específicos que se vayan a utilizar, así como el tiempo que se le dedique, pueden ser muy variables. Va a depender, también, de la duración o complejidad de la experiencia que se está sistematizando (el objeto) o del nivel de precisión en que esté planteado el eje. Independientemente del orden en que lo hagamos, pensamos que en este tiempo de la recuperación del proceso vivido debemos incluir al menos dos tareas específicas: a) reconstruir la historia de la experiencia, y b) ordenar y clasificar la información:

3.1 Reconstruir la historia de la experiencia

Se trata de tener una visión detallada y global de los principales acontecimientos que se fueron sucediendo en el trayecto de la experiencia, por lo general expuestos de manera cronológica.

Una forma útil es elaborar una matriz cronológica (Véase capítulo VII, “Matriz de ordenamiento y reconstrucción”) en la que se vayan colocando en líneas y columnas, por fechas, los distintos elementos que interesa reconstruir históricamente. También se puede hacer una línea gráfica del tiempo, en la que se puedan ir ubicando a lo largo de un trayecto los componentes que se van reconstruyendo, o ir haciendo un *mapa de ruta recorrida* con las fotografías que se

han recopilado, y dibujos. Otra manera es ir elaborando narraciones en forma de historias o testimonios, que, a partir de los registros, vayan recreando las distintas situaciones que se produjeron en su momento.

Independientemente de cómo se haga, la reconstrucción histórica de la experiencia suele ser un momento apasionante, pues los hechos y situaciones que van apareciendo fueron vividos de forma intensa por sus protagonistas; así, suelen surgir, entonces, muchos detalles que estaban perdidos en la memoria, así como relatos de vivencias diferentes que cada quien tuvo ante una misma circunstancia. En este momento no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad. Generamos así un diálogo intersubjetivo que nos permite ahora, tomando distancia, mirar nuestra experiencia desde otro lugar e, incluso, ampliar o cambiar la mirada (Torres, 1989).

De ahí que sea fundamental basarnos en los registros que tenemos, para que este momento descriptivo y reconstructivo se realice a partir de dicha documentación y pueda producirse este efecto de distanciamiento, que será esencial para que podamos hacer una reflexión crítica. Así podremos, entonces, ir identificando acciones, situaciones, interpretaciones, ideas y emociones que se produjeron *durante la experiencia*, pero lo estaremos haciendo desde lo que los registros del momento nos indican y no desde lo que nuestro recuerdo actual ya ha procesado. Teniendo este cuidado, surgirán los hallazgos y las evidencias del trayecto recorrido. Es muy común que comencemos a descubrir aspectos, matices, situaciones y acontecimientos que no recordábamos que habían ocurrido o que no lo habían hecho de la manera como aparecen ahora en la reconstrucción.

Por otra parte, debemos ser cuidadosos al diferenciar los elementos que estamos re-construyendo, re-viviendo, re-creando de una forma descriptiva y narrativa, de los comentarios interpretativos que seguramente nos irán surgiendo al calor de dicho ejercicio y que muchas veces ya pretenden dar un salto inmediato hacia la explicación de lo sucedido. Es conveniente, por ello, no inhibir que surjan, pero recogerlos por separado, como observaciones que hacemos ahora al reconstruir la historia de la experiencia, para luego retomarlos posteriormente de manera más rigurosa en el momento de interpretación crítica. Por supuesto, nunca podremos separar en su totalidad lo descriptivo de lo interpretativo, pero será clave tratar de no confundirlos en este momento.

En muchas situaciones será fundamental incorporar, en la reconstrucción de la experiencia particular, datos del contexto en los momentos a los que se hace referencia (contexto local, institucional, nacional o internacional, dependiendo de su relevancia respecto al objeto a sistematizar, al objetivo y al eje). Hemos visto algunas veces que ha resultado útil hacer una cronología paralela: en una columna los acontecimientos de la experiencia, en otra las del contexto (Véase herramientas propuestas en el capítulo VII).

Algunas propuestas de sistematización consideran que la reconstrucción histórica debería ser, incluso, un momento anterior a la definición de los objetivos y objeto. Pensamos que puede ser en casos particulares, pero si no se tienen claro para qué sistematizar y no se ha delimitado el objeto o no se han precisado los aspectos principales, se puede correr el riesgo de realizar una reconstrucción histórica excesivamente amplia en la que nos podemos perder, reconstruyendo aspectos que pueden no ser relevantes. Hemos visto casos en que la tarea de ordenar archivos y detallar cronológicamente todos los aspectos que surgen, ha llevado tanto tiempo, que al final hizo que se abandonara la idea de la sistematización debido al agotamiento producido por hacer un trabajo sin rumbo.

Por eso, recomendamos *hacer la reconstrucción histórica principalmente de aquellos aspectos que se relacionan con el eje de sistematización*. Así, no ocuparemos en esta fase descriptiva más tiempo y energía de la necesaria. Ahora bien, nuestro amigo salvadoreño-mexicano Roberto Antillón, con quien compartimos tantas búsquedas en este campo, nos sugería hacer, al comienzo del proceso, de forma breve y como momento previo a la definición de objetivo, objeto y eje, un *panorama histórico* en el que las personas participantes en la sistematización hicieran una ubicación sinóptica del conjunto del proceso vivido y sus principales *hitos*, para que con esa visión de conjunto se pudiera *calentar* el ánimo y el interés por sistematizar la experiencia, y posteriormente acometer con más detalle la tarea de penetrar en el trayecto vivido para hacer la reconstrucción histórica propiamente dicha.

En síntesis, la forma y contenidos a considerar en la reconstrucción histórica, van a depender del tipo de sistematización que se esté llevando a cabo. Lo más importante es que nos dé una *visión general de la experiencia como proceso, como un trayecto realizado y vivido*. Dado que será fundamento para una reflexión posterior, no será necesario realizar ahora una redacción detallada y minuciosa de la historia de la experiencia, pero sí dejar constancia clara de los principales hitos que marcaron el proceso. En este ejercicio irán surgiendo, de forma natural,

algunas aproximaciones hacia una *primera periodización* de la experiencia, por lo que el reconocimiento de algunos momentos o acontecimientos particularmente significativos nos llevará a *identificar y nombrar etapas*. El establecimiento de etapas representará ya un primer abordaje interpretativo, pues nos puede dar pistas interesantes para interrogarnos críticamente sobre el porqué de cada etapa y el porqué del paso de una a otra.

3.2 Ordenar y clasificar la información

A partir de esa visión general del proceso vivido, se trata ahora de avanzar hacia la *organización y ubicación de los distintos aspectos o componentes del proceso*. Aquí es donde la precisión del eje de sistematización nos va a ser de suma utilidad, pues nos dará la pauta de cuáles componentes debemos tomar en cuenta. Dentro de los muchos instrumentos posibles, uno básico es el tener una *guía de ordenamiento de aspectos* que permite clasificar (en un cuadro o en un listado) la información sobre la experiencia, separando los diferentes aspectos. Para ello, habrá que crear algunas categorías de clasificación pertinentes. Por ejemplo, anotar cuáles han sido a lo largo de la experiencia:

- a. Los objetivos específicos que se formularon en cada momento.
- b. Las motivaciones que tuvieron los participantes.
- c. Las acciones de formación (o de animación) realizadas.
- d. Las reacciones de las personas participantes.
- e. Los logros y dificultades que fueron consignados en cada momento.

El ordenamiento y clasificación de la información deben permitirnos reconstruir de manera precisa los diferentes aspectos particulares presentes en la experiencia, vista ya como proceso. Se deberá tomar en cuenta tanto las *intenciones* expresadas y las *acciones* realizadas, como los *resultados consignados* y las *opiniones formuladas*, al igual que las *emociones o sensaciones* que se vivieron.

Este ejercicio es importante, pues así es posible identificar los diferentes aspectos y separarlos entre sí, además de observar si hay continuidad o discontinuidad en lo interno de cada elemento; esto nos ayudará a ir formulando preguntas críticas de interpretación en relación con ellos; posibilita el reconocimiento de algunas relaciones *transversales* en la medida en que hay acontecimientos significativos que se dan al mismo tiempo en distintos aspectos o hay algunos que causan impacto en

otros, etc. El solo ejercicio de clasificar ordenadamente los distintos componentes generará muchas veces una visualización del proceso global que no teníamos cuando vivíamos la experiencia. Todo ello es parte de esta *objetivación*, esta toma de distancia que pretendemos en este tercer *tiempo* del proceso de una sistematización.

En el desarrollo de estas actividades señaladas nos podemos encontrar con que las fuentes de información que habíamos identificado al inicio no son suficientes y tengamos que recurrir a búsquedas más específicas. Por ejemplo, encontrar alguna noticia en los archivos de un diario o un plan de trabajo de determinada fecha o el informe de una evaluación o buscar en los baúles de recuerdos de las personas participantes fotografías u objetos de la época, etc. Más frecuente aún es que tengamos que hacer algunas entrevistas individuales o talleres con grupos focales a determinadas personas que estuvieron en la experiencia y que en la actualidad no forman parte de la organización o institución. A veces, incluso, habrá que recurrir a algunas personas que no participaron en la experiencia, pero cuyo rol en su momento tuvo alguna influencia en ella o fueron testigos de sus resultados: autoridades, dirigentes de otras organizaciones, funcionarios, personas de otras comunidades o barrios, etc.

Por último, vale la pena explicitar que estos dos momentos: reconstrucción del proceso vivido, y ordenamiento y clasificación de la información, no tienen necesariamente que hacerse por separado, pues podrían formar parte de un solo ejercicio: reconstruir cronológicamente, de forma desagregada los diferentes componentes del proceso que, según los objetivos y el eje de sistematización, son relevantes para realizar una interpretación crítica de la experiencia (Véase capítulo VII, “Matriz de ordenamiento y reconstrucción; líneas de tiempo, guía para trabajar con entrevistas”).

4. Las reflexiones de fondo

Una vez realizada la fase descriptiva y narrativa, podemos, entonces entrar en el *tiempo* clave y sustantivo de un proceso de sistematización: las reflexiones de fondo que nos permiten, a través de procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre lo vivido y desde la riqueza de la propia experiencia.

Ello nos permitirá develar, explicitar y formular aprendizajes. Todos los otros momentos de nuestra propuesta metodológica están en función de este momento.

Se trata ahora de ir más al fondo, a las raíces de lo que se ha descrito, recopilado, reconstruido, ordenado y clasificado. Consiste en realizar un proceso riguroso de abstracción que nos lleve a descubrir la razón de ser, el sentido de lo que ha ocurrido en el *trayecto* de la experiencia. Por eso, la *pregunta clave* de esta etapa es: ¿Por qué pasó lo que pasó (y no pasaron otras cosas)?

4.1 Análisis y síntesis

Para realizar este proceso será necesario, por ejemplo, trabajar por separado los distintos componentes de la globalidad de la experiencia, es decir, hacer un esfuerzo *analítico*: analizar el comportamiento de cada aspecto por separado (ver sus coherencias e incoherencias internas; continuidades y discontinuidades; secuencias y rupturas; características asumidas a lo largo del tiempo; etc.).

Por ejemplo, podríamos analizar los *objetivos específicos* planteados para cada una de las actividades a lo largo del proceso y compararlos, viendo si se repitieron mecánicamente o no, si se mantuvieron en una línea de coherencia entre ellos o no, si a lo largo del trayecto fueron consistentes con el objetivo general planteado o se desviaron hacia otros rumbos, etc. O podríamos ver la *lista y número de personas* que participaron en las distintas actividades y observar si a lo largo del tiempo el número se mantuvo o cambió drásticamente, si hubo continuidad o no entre ellas, si hubo mayor presencia de hombres o de mujeres, si participaron quienes se esperaba que lo hicieran o no, etc. O podríamos ver los *contenidos* trabajados de comienzo a fin y analizar su secuencia, su coherencia y progresión, si hubo modificaciones respecto al plan original, si hubo que repetir algunos para reafirmarlos o hubo que improvisar temas no previstos, etc. Y así, sucesivamente.

Haciendo estos ejercicios de análisis y relacionando los hallazgos que vayamos encontrando con los momentos significativos y las etapas, estaremos *dejando hablar a la experiencia* y ella misma nos irá generando interrogantes de profundización que apunten a comprender el porqué de lo ocurrido en el devenir del proceso. Así, al establecer relaciones y descubrir nudos problemáticos transversales, podemos ir haciendo distintas *síntesis*, interrelacionando los distintos factores de significación y pudiendo reconocer, dentro de la complejidad de los fenómenos, las influencias, condicionamientos y determinaciones de los distintos factores sobre el conjunto de la experiencia.

Todo esto implica realizar procesos de *abstracción* y de *conceptualización* a partir de la experiencia descrita, ordenada y reconstruida, para lo cual utilizaremos, lógicamente, algunas categorías de interpretación que provengan de nuestro

*contexto teórico*³⁹, o que tengamos que buscar en otros aportes conceptuales que están referidos a los temas y contenidos que se relacionan con la experiencia que estamos sistematizando. Por ejemplo, a la hora de reflexionar sobre cómo se expresaron en la experiencia factores que favorecieron la constitución de conciencia ciudadana o contribuyeron al empoderamiento, tendremos que recurrir a nuestra concepción de *ciudadanía*, de *conciencia*, de *poder*, *liderazgo* y de *empoderamiento* con la que estamos impulsando el proceso, pero también habrá que recurrir a autores que tengan propuestas teóricas sobre estos temas (por ejemplo: Marcela Lagarde, Alain Touraine, Paulo Freire, Jo Rowlands, Manuel Castells o Caroline Moser, por citar algunos).

4.2 Interpretación crítica

A partir de lo anterior, podremos ubicar las *tensiones y contradicciones principales* que marcaron los distintos componentes del proceso y su interrelación. Gracias a ello podemos ir vinculando las particularidades y el conjunto, los aspectos similares y los diferentes; podemos interrelacionar los componentes personales con aquellos que son colectivos, ver las interacciones entre los sujetos (sus intenciones, acciones, pensares y sentires) y comenzar a preguntarnos por las causas de lo sucedido o ir descubriendo el sentido de fondo que ha marcado la experiencia. Estamos en el punto central de todo el proceso de sistematización.

Decíamos antes que la recuperación del proceso vivido era como *un dejar hablar a la experiencia*. Ahora en la interpretación crítica, ese proceso recuperado nos plantea nuevas interrogantes que nosotros también devolvemos, interrogando a la experiencia. De esta manera se produce un diálogo entre la experiencia y sus protagonistas, que también se expresa como diálogo crítico entre ellos mismos. De este intercambio y confrontación se generan los aprendizajes que provienen de las experiencias. Ya no se trata solo de ver *qué hicimos o cómo lo hicimos*, sino de reflexionar en torno a *por qué lo hicimos así, qué es lo más importante que recogemos de lo realizado, en qué sentido esta experiencia nos marcó profundamente y por qué, cuál es el cambio fundamental que este proceso ha generado*, etc.

39. Los conceptos, categorías y herramientas de análisis con los que se fundamenta explícita o implícitamente nuestra práctica, como explicamos en el capítulo III.

De esta manera, aspiramos a realizar una *lectura crítica colectiva* de la experiencia, a través de la cual podemos comprender los factores claves o fundamentales que han incidido en su trayectoria, diferenciándolos de los secundarios y accesorios. Se trata también de una negociación cultural y diálogo de saberes entre los distintos protagonistas de la experiencia, que permite reconocer y confrontar los diferentes marcos interpretativos de cada quien, en el esfuerzo por construir nuevos conocimientos y aprendizajes desde estas miradas nutridas de los aprendizajes de la práctica.

Las conceptualizaciones que realicemos, por tanto, nos deben posibilitar entender o explicitar la *lógica* de la experiencia y también a *construir su sentido, su significación*. Por ello, estaremos luego en capacidad de confrontar la interpretación de nuestra particular experiencia con otras experiencias y con otras formulaciones teóricas. Habremos producido, en este ejercicio colectivo, nuevos conocimientos provenientes de la teorización *sobre* nuestras experiencias y *desde* nuestras experiencias, pero también habremos generado sensibilidades nuevas y otras formas de percepción que antes no teníamos. Por eso es que la sistematización de experiencias puede generar aprendizajes y capacidades transformadoras en las personas que la hacemos.

Dentro de los instrumentos que podemos utilizar para ello, quizás uno de los más adecuados sea el de la formulación de una *guía de preguntas críticas* que interroguen el proceso de la experiencia y faciliten ir a los elementos de fondo que la explican. Por ejemplo, en la sistematización de una experiencia de organización y participación ciudadana: “¿Ha habido cambio en los objetivos a lo largo del proceso? ¿Qué tipo de cambios? ¿Por qué se produjeron? ¿Cuál es la relación entre las distintas etapas? ¿Qué factores incidieron en las distintas etapas en la generación de acciones autónomas por parte de la población? ¿Cuáles fueron las principales contradicciones que se enfrentaron en el proceso en el ámbito organizativo y en el ámbito metodológico? ¿Qué concepción de educación, de organización, de participación ciudadana, etc., se expresó como predominante? ¿Cómo evolucionaron esas concepciones y a partir de qué? ¿Cómo entender la noción de “ciudadanía” a partir de lo que estas experiencias nos muestran?...”.

Este tipo de preguntas, que hemos puesto de ejemplo, nos muestran la diversidad posible de enfoques interpretativos que se podrían llevar a cabo en una sistematización de experiencias. Hacerla nos abre nuevos horizontes de acción y de reflexión. Es más, podemos decir que una vez que transitamos por este camino,

vamos a seguir sintiendo la necesidad de hacerlo siempre, pues ello contribuye a generar una cierta *cultura institucional de sistematización*, un hábito de reflexión crítica permanente del cual es difícil desprenderse.

En cuanto a su duración, este *momento* (con sus componentes de análisis, síntesis, ubicación de tensiones y contradicciones, etc.), al ser el momento clave de una sistematización, tendrá una duración muy variable, dependiendo del objeto y el objetivo planteado (podría durar desde una jornada de un día, hasta servir de tema de reflexión para una serie de sesiones a lo largo de un año entero). Lo importante, para que no se convierta en un trayecto indefinido, es tener en cuenta los objetivos definidos para esta sistematización y no alejarse del eje que hemos colocado como foco central.

5. Los puntos de llegada

Llegamos ahora al último *tiempo* de esta propuesta metodológica general, el cual nos lleva, de nuevo, al punto de partida, pero ahora enriquecidos con el ordenamiento, la reconstrucción histórica, el análisis, síntesis e interpretación crítica de la experiencia sistematizada.

Se trata de *formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica*. Y aunque pudiera parecer que ello es un ejercicio poco complejo y que se realizará casi como consecuencia natural de lo hecho con anterioridad, no es así. Es de gran importancia poder dedicar un tiempo específico y una buena dosis de energía a estas tareas, pues de ellas dependerá que podamos cumplir los objetivos principales de una sistematización, que deben ir más allá de los aprendizajes personales de quienes participaron en el proceso y reflejarse también en la práctica renovada de la organización, que aprovecha dichos aprendizajes para alimentar, enriquecer y potenciar su práctica con sentido transformador.

5.1 Formular conclusiones

Toda la reflexión realizada en los momentos anteriores, deberá dar por resultado la formulación —lo más clara y consistente posible— de *conclusiones, tanto teóricas como prácticas*, así como de los principales *aprendizajes* obtenidos gracias a la interpretación crítica. Se trata de expresar en forma concreta:

- a. Las afirmaciones resultantes de la sistematización que corresponden al *objetivo* para el cual esta se ha realizado.
- b. Las principales respuestas a las preguntas formuladas en las guías de interpretación crítica, teniendo como referencia el *eje de sistematización* que se precisó.

- c. Las recomendaciones que surgen de cara a producir cambios en la práctica futura.

Por ello, las conclusiones teóricas podrán ser afirmaciones conceptuales sobre lo reflexionado a partir y desde la experiencia, que deberán relacionarse con las formulaciones acuñadas por otros aportes teóricos existentes, estableciendo un diálogo de mutuo enriquecimiento. Podrán también formular hipótesis o pistas de búsqueda que apunten, desde experiencias concretas a una posible generalización de mayores alcances. Por ejemplo: “Conclusiones respecto a una nueva noción de construcción de ciudadanía desde nuestra experiencia de participación comunitaria”; “Principales nudos críticos de las metodologías educativas utilizadas en los programas sistematizados”; “Nuevos paradigmas para una ética del cuidado de la vida presentes en las prácticas de diez organizaciones de mujeres”.

Las conclusiones prácticas serán, a su vez, aquellos aprendizajes que se desprenden de la experiencia sistematizada, que deberán tomarse en consideración para mejorar o enriquecer futuras experiencias, tanto propias como ajenas. Las conclusiones no serán, en ese sentido, *verdades* absolutas, sino pistas de orientación, pautas para nuevos aprendizajes, inquietudes a verificar en otros casos, ventanas de inspiración para otras prácticas... Son los aportes que, desde una experiencia específica, surgen para el futuro. Por ello, estas *conclusiones*, en realidad, no ponen un punto final, sino que toman la forma de *recomendaciones* a futuro. Por ejemplo: “Orientaciones para impulsar nuevos procesos de desarrollo rural desde un enfoque basado en prácticas ecológicas alternativas”; “Pautas metodológicas para incorporar en los futuros programas y proyectos de extensión universitaria desde una óptica de educación popular”.

Llegados a este punto, podemos afirmar que el equipo que haya hecho todo este proceso habrá logrado no solo *formular* conclusiones, sino que también habrá logrado construir un mayor nivel de cohesión y de identidad como colectivo, y se encuentra ahora con nuevas capacidades que les colocan en un nivel superior y de mayor solidez que antes de comenzar a sistematizar su experiencia. Como decía la compañera Elsi Rojas, de Argentina, al concluir un proceso de sistematización hace unos años: “Ya no volveremos a ser las mismas ni los mismos que cuando empezamos y eso ni nos lo imaginábamos que iba a suceder”. Tal vez este sea el resultado más profundo y significativo de la sistematización de nuestras experiencias, y por ello reafirmamos nuestra convicción de que en este campo puede ser tanto o más importante el *proceso* de sistematización que sus *productos*.

5.2 Comunicar los aprendizajes

Por último, será indispensable compartir con otras personas estas conclusiones de tal forma que los principales aprendizajes no solo queden en quienes vivimos la experiencia y participamos del proceso de sistematización. Valdrá la pena dedicar un tiempo importante a esta tarea porque, de otro modo, la riqueza de todo el proceso de sistematización se limitaría al grupo que la realizó.

Por eso, retomando lo dicho en capítulos anteriores, afirmamos que la dimensión comunicativa de la sistematización de experiencias es un aspecto *sustancial* de ella y para nada un elemento secundario o meramente operativo. Volvemos a recalcar que, al pensar una *estrategia de comunicación* y producir materiales comunicativos, haremos una nueva *objetivación* de lo vivido y sistematizado, lo que nos enriquecerá aún más en el proceso de pensar y transformar la propia práctica.

Todo esto implica, por supuesto, ir más allá de *producir un documento final*, que es como muchas veces se identifica el resultado de una sistematización. Claro que seguramente una forma obligada será la redacción de un texto que recoja lo esencial de los aprendizajes; sin embargo, en absoluto es la única manera de hacer comunicables los aprendizajes. Postulamos la importancia de formular toda una *estrategia de comunicación* pensada en función de compartir de la manera más adecuada el proceso y los resultados con una diversidad de actores: las personas que vivieron la experiencia, otras personas u organizaciones con experiencias similares, entidades que trabajan con proyectos en áreas semejantes, otros grupos que pertenecen al mismo sector social en el país u otros países, organismos que apoyaron la experiencia, etc. (Véase capítulo VII).

En esta estrategia se tendrá que definir *qué contenidos* se priorizan para compartir en función de *a quiénes* va dirigido cada material. Tal vez para determinados sectores lo más importante no sea “narrar cómo hicimos esta sistematización”, ni conocer todos los detalles de la reconstrucción histórica de la experiencia. Aunque puede ser que algunos les interese compartir la metodología utilizada en la sistematización, o a otros los aprendizajes obtenidos en determinado campo. Habrá que pensar, en cada caso, en una forma creativa que dé cuenta de la vitalidad de la experiencia y de sus aprendizajes, dependiendo de a quién va dirigida dicha producción.

Por ello, recomendaríamos elaborar un *informe síntesis* del proceso de sistematización, que sería como un documento base de referencia general, y luego, otros materiales dependiendo de a quiénes vaya dirigido.

El informe síntesis podría tener estos apartados:

- a. Introducción y justificación de las motivaciones e intereses que llevaron a realizar la sistematización de la experiencia.
- b. Los objetivos, objeto y eje pensados para esta sistematización.
- c. Una síntesis de los elementos centrales de la reconstrucción histórica (breve presentación de los hitos principales, etapas, momentos significativos).
- d. Una presentación de las principales reflexiones interpretativas, conclusiones y recomendaciones.
- e. Un anexo metodológico que explique brevemente cómo fue realizada la sistematización, tiempo y técnicas utilizadas, dificultades experimentadas, etc.
- f. Un anexo con la lista de personas participantes y con el listado de documentación producida o utilizada.

Es posible también añadir una *carpeta electrónica* (en forma de CD, DVD o llave USB) en la que se compilen todos los documentos producidos en el proceso de la sistematización: planes, comunicaciones, guías de trabajo, documentos de recuperación histórica, gráficos, fotografías, documentos de interpretación crítica, presentaciones de diapositivas, etc.). Ella servirá de soporte documental del informe síntesis y para la producción de materiales comunicativos.

En algunas experiencias recientes, en que hemos trabajado en la asesoría a procesos de sistematización de varias organizaciones conjuntamente, se ha previsto realizar un taller de socialización de los resultados de las sistematizaciones, para lo que se han elaborado indicaciones precisas sobre el tipo de documento síntesis a elaborar, por lo general acompañado de una presentación síntesis de diapositivas, que sirviera de guía y apoyo para las exposiciones en el taller.

Pero, además, tratándose de compartir los aprendizajes con todas las personas involucradas en la experiencia y con otras que tienen experiencias similares, debemos recurrir a toda forma imaginativa o creativa que haga *comunicable* nuestra sistematización: foros de debate, obras de teatro, videos, gráficos, historietas, radiodramas, fábulas, cuentos, fichas de reflexión que contengan testimonios y aprendizajes, exposiciones fotográficas y murales, etc.

Recalcamos: este *tiempo* de nuestra propuesta metodológica, para nada es un *punto final*. Es, en cualquier caso, como diría una bella canción de Efrén Orozco del IMDEC de México: un “Punto y seguido... que esta historia no termina”, pues llegados aquí, hemos arribado —en una espiral ascendente— a un nuevo punto de partida para enriquecer la práctica y la teoría. Este inagotable y apasionante proceso deberá habernos dado nuevas visiones, sensibilidades y capacidades para continuar —de mejor manera— apostando a la transformación de nuestra realidad. Veremos, en los próximos capítulos, algunos ejemplos concretos de aplicación de esta propuesta metodológica y un listado de técnicas e instrumentos posibles a utilizar, que esperamos sirva de inspiración para crear su propio proyecto de sistematización de experiencias para apropiarse del futuro. Ha sido en la puesta en marcha de estos procesos que aprendimos lo que en este capítulo hemos compartido.

Llegar aquí tras veinticinco vueltas
de la espiral que dibujó esta historia,
y celebrar, y compartir la vida;
invitada especial es la memoria.
Aquel ayer, pretérito imperfecto,
por imperfecto dejó pasar la brisa,
frescura ideal para aprender sonriendo
pues sonreír es no ahogarse en la risa.

Punto y seguido, que esta historia no termina;
cada llegada es nuevo punto de partida.
El remolino de mil voces se agiganta,
vamos, que el pueblo ya se aclara la garganta.

De vez en vez con los ojos del otro.
Tratar de ver cómo se lee la vida
y así tejer las miradas distintas
en una red al horizonte unida.

Saber cargar como único equipaje
solo la alforja que lleva el peregrino;
dejar lugar para que siempre quepa
la provisión que va dando el camino.

EFRÉN OROZCO, *Punto y seguido*, xxv Aniversario del IMDEC

Cuadro 5.1 Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones

Momentos	Características	Recomendaciones
1. Vivir la experiencia		
Haber participado en la experiencia. Tener registros que documentan la experiencia.	Los diferentes actores de la experiencia pueden/deben participar en la sistematización. Se puede contar con apoyo externo.	* Elaborar registros de lo que va sucediendo a lo largo del proceso (escritos, visuales, audiovisuales...).
2. Formular un plan de sistematización		
2.1 Definir el objetivo de la sistematización. 2.2 Delimitar el objeto a sistematizar. 2.3 Precisar un eje de sistematización. 2.4 Identificar las fuentes de información. 2.5 Detallar el procedimiento a seguir y cronograma. 2.6 Recursos necesarios y presupuesto.	Responde a: “¿Para qué queremos hacer esta sistematización?”. Tener clara la utilidad de la sistematización. -Responde a: “¿Qué experiencia vamos a sistematizar?” . Delimitar tiempo y espacio de la experiencia. Responde a: “¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?”. -Precisa el enfoque central y evita la dispersión. -Ubica dónde se encuentra la información que se tiene y cuál sería la que se necesitaría conseguir. -Hacer un plan de sistematización: tareas, responsables, participantes, recursos. -Indica los recursos materiales y financieros necesarios para todo el proceso.	* Tener en cuenta la misión y la estrategia institucional. * Tener en cuenta los intereses y posibilidades personales. * No hay que cubrir toda la experiencia de comienzo a fin. * Pensarlo como un hilo conductor que atraviesa la experiencia. * Es útil formularlo como una relación entre aspectos. * Buscar los registros de acuerdo con el objeto y los aspectos del eje. * Tomar en cuenta el tiempo que requiere realizar las tareas. * Elaborar un presupuesto realista de acuerdo con el tiempo que se prevé utilizar.
3. Recuperar el proceso vivido		
3.1 Reconstrucción histórica. 3.2 Ordenamiento y clasificación de la información.	Reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como pasó. Identifica etapas, cambios, momentos significativos de todo el proceso. Clasifica la información disponible.	*El eje le sirve de guía. *Organizar la información de forma clara y visible. *Hay que basarse en todos los registros posibles. *Determinar las categorías y variables para ordenar.

Momentos	Características	Recomendaciones
4. Las reflexiones de fondo		
<ul style="list-style-type: none"> · Análisis. · Síntesis. · Interpretación crítica. 	<p>-Es el momento más importante de todo el proceso.</p> <p>Analiza cada componente por separado.</p> <p>Pregunta por las causas de lo sucedido.</p> <p>-Permite identificar las tensiones y contradicciones centrales que marcan el proceso.</p> <p>-Mira particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo.</p> <p>-Busca comprender las interrelaciones e interdependencias entre los distintos elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Buscar entender la lógica global de la experiencia. * Llevar este momento a buscar comprender los factores claves o fundamentales que explican la experiencia y construyen su sentido. * Es el momento para confrontar con otras experiencias y teorías.
5. Puntos de llegada		
<p>5.1 Formular conclusiones y recomendaciones.</p> <p>5.2 Elaborar productos de comunicación.</p>	<p>Son las principales afirmaciones resultado del proceso.</p> <p>Permiten confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas.</p> <p>Pueden ser tanto formulaciones teóricas como orientaciones prácticas.</p> <p>Hace comunicables los aprendizajes.</p> <p>Posibilita explicar y explicarse mejor lo central de la experiencia sistematizada.</p> <p>Aprovecha todos los insumos obtenidos a lo largo del proceso de sistematización (documentos, testimonios, grabaciones, fotografías, etc.).</p> <p>Permite compartir las lecciones aprendidas con una diversidad muy grande de otros actores y actoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Pueden ser dudas e inquietudes abiertas. * Son punto de partida para nuevos aprendizajes. * Mirar lo que aporta la experiencia al futuro de ella misma o de otras experiencias. * Diseñar una estrategia de comunicación que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados. * Recurrir a formas diversas y creativas (vídeo, teatro, foros de debate, folletos...). * No limitarse a “un producto final”.

Fuente: Jara (2012)

Capítulo VI

ALGUNOS EJEMPLOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

- Los Talleres Regionales de Sistematización y Creatividad de la Red Alforja (1982-1998).
- La sistematización de la experiencia educativa y organizativa de las poblaciones desarraigadas de Guatemala (1995-1996).
- La sistematización de las experiencias de reconstrucción y desarrollo alternativo luego del huracán Mitch en Centroamérica (1999-2002).
- Sistematización de experiencias de estrategias campesinas e indígenas en América Latina frente al modelo hegemónico de industrias extractivas. Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, Honduras, Guatemala (2007-2008).
- Algunos ejemplos de objetivos, objetos y ejes de sistematización.

LOS TALLERES REGIONALES DE SISTEMATIZACIÓN Y CREATIVIDAD DE LA RED ALFORJA (1982-1998)

No cabe duda de que la fuente principal de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de todo lo presentado en los capítulos anteriores, la constituyen los “Talleres regionales de sistematización y creatividad” que realizamos en la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja, en las décadas del ochenta y noventa del siglo pasado, en el marco de los procesos sociopolíticos y organizativos de nuestra región, que exigieron una redefinición conceptual y programática de los procesos de educación popular que habían surgido en décadas anteriores en América Latina.

Reconstruir los quince talleres realizados por Alforja en los años que se mencionan y trabajar en torno a sus principales contenidos, aportes, tensiones y propuestas, llevaría seguramente, a escribir un libro mayor que el presente. Por eso, nos vamos a limitar a identificar aquellos aspectos que nos puedan ser útiles como inspiración para crear nuestras propias propuestas de sistematización, mostrando cuáles fueron los principales desafíos que nos llevaron a realizarlos y cuáles fueron sus principales claves teóricas y metodológicas. Hacerlo es también un reconocimiento necesario a las personas que —al participar activamente en ellos— contribuyeron a la creación de esta concepción de sistematización de experiencias desde una perspectiva de educación popular, que nos ha tocado recoger y redactar desde nuestra propia visión, pero que sin duda es una creación histórica colectiva, participativa, que lleva el sello particular de todas las personas que en ellos dieron su aporte⁴⁰.

La Red Alforja se conforma como programa coordinado en mayo de 1981, luego de un intenso proceso de aprendizaje y trabajo conjunto en el fragor irrepetible de la Nicaragua sandinista de esos años, donde confluimos educadores y educadoras populares de varios países (Véase Núñez, 1989; Jara, 1991a). La decisión de conformarnos como un programa de carácter regional se debió a una visión de futuro que apostaba por el sentido estratégico de esta dimensión regional que iba más allá de los proyectos nacionales. Estábamos convencidos que lo que íbamos aprendiendo en Nicaragua lo tendríamos que recrear y proyectar a nuevos y más amplios niveles en otros países⁴¹.

Nace así el Programa Regional Coordinado Alforja y se crea en Costa Rica el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja como *Equipo Permanente* de esa coordinación, el cual asume como una de sus tareas propias la de recopilar

40. A riesgo de ser injusto con las ausencias, nombraré algunas de las personas que tuvieron mayor frecuencia de participación, sin las que ni estos talleres, ni este libro podrían haberse realizado: Carlos Núñez, Graciela Bustillos, Efrén Orozco, Roberto Antillón, Daniel Ponce, Rogelio Gómez Hermosillo, Juan Manuel Ayala, Luis Fernando Arana, Elena Aguilar, Cuauhtémoc López, de México; Raúl Leis, Mariela Arce, Marcelino Pérez, Aleyda Terán, Jesús Alemañcia, Alibel Pizarro de Panamá; Laura Vargas, Cecilia Díaz, Ana Felicia Torres, Carlos Pentzke, Flor Abarca, Ana Mireya Valverde, de Costa Rica; Azucena Bolaños, Guillermo Zelaya, Carlos Méndez, Eugenio Sosa, de Honduras; Anabel Torres, Ricardo Zúñiga, Freddy Morales, Aura Lila Ulloa, Guillermo Cruz, Patricio Welsh, Félix Peña, de Nicaragua; Dimas Vanegas, Edwin Cortez, Vicente Rodríguez, Ana Bickel, Mauricio Vanegas, de El Salvador. También contamos en algunos de esos talleres con aportes importantes de José Luis Rebellato y Arlés Caruso, de Uruguay; y en particular para esta propuesta de sistematización de Mara Luz, de Brasil; Roque Félix, de República Dominicana, María Mercedes Barnechea y Julio Fernández, de Perú; Nydia González, de Cuba, y Benito Fernández, de Bolivia, entre otras personas que sería muy largo mencionar. Manolo García, Delfina Mux, Danilo Iriarte, de Guatemala.

41. Ver la nota 17, en el capítulo 1, donde se nombran los centros fundadores de la Red Alforja.

todo material relativo a esta experiencia conjunta (diseños de talleres, memorias, documentos de trabajo, informes de reuniones, etc.). El CEP Alforja debería, además, ordenar estos materiales y avanzar en formular algunas pautas para impulsar en toda la red una reflexión crítica en torno a esta experiencia común. A finales de 1981, en una de las primeras reuniones del equipo coordinador regional se identifica la necesidad de:

[...] profundizar y consolidar de forma conjunta la metodología de educación popular con la cual se ha venido trabajando, a partir de la sistematización de nuestra propia experiencia [...] vivir una experiencia creativa que nos permita recrear nuestros métodos y técnicas de trabajo para el futuro [...] recoger de la **sistematización de nuestra experiencia** elementos teóricos, metodológicos y técnicos que puedan aportar al trabajo de educación popular. (Equipo permanente del programa Alforja, 1982).

De esta manera, se convoca a un “Taller interno de metodología”, para los días del 16 al 24 de abril de 1982, en el Centro Metodista de Alajuela, Costa Rica. Con este evento, inolvidable experiencia vital de sistematización y de creatividad, estábamos inaugurando, sin darnos cuenta, uno de nuestros más importantes espacios de encuentro humano y de producción teórico-metodológica en el campo de la educación popular.

Tan intensa e importante resultó la iniciativa, que, lógicamente, se nos ocurrió convocar el año siguiente a un segundo evento (que sí se llamó “Taller de Sistematización y Creatividad, TRSC”). Así, sucesivamente, cada año hasta 1998, nos fuimos re-encontrando para compartir, cuestionar y recrear nuestras concepciones y formas de trabajo. Podemos afirmar que en ellos se fueron conformando los rasgos más característicos de nuestra identidad *alforjiana*, tanto en términos de líneas de pensamiento, como de estilos de hacer las cosas.

Aunque pareciera obvio, debemos señalar que siempre y en todos los casos, las reflexiones teóricas, debates, afirmaciones e interrogantes de nuestros talleres fueron realizadas *a partir de búsquedas que nos surgían en el trabajo práctico y como producto de reflexionar críticamente en torno a lo que hacíamos*. No existe producción teórica hecha en Alforja desde la especulación academicista o a partir de proyectos de investigación aislados de prácticas de educación popular o sin vinculación con los compromisos sociales y políticos de nuestras instituciones. Esta característica marca el sentido de responsabilidad y —a la vez— de utilidad que distingue a nuestros aportes, nutridos por la sistematización de nuestras experiencias.

Por ejemplo, el primer TRSC (abril de 1982) se propuso reflexionar a partir de las exigencias de los *primeros 19* talleres de educación popular realizados conjuntamente entre noviembre 1979 (taller de teatro campesino ATC-Mecate, Nicaragua) y marzo de 1982 (jornada de EP con SERPOP, Panamá). De esos 19 talleres, 13 fueron realizados en Nicaragua, 3 en Honduras, 2 en México y 1 en Panamá⁴². Es decir, los temas a reflexionar estaban marcados fundamentalmente por el contexto originario convocante de Nicaragua. Sin embargo, ya para el tercer TRSC (mayo de 1984), habíamos identificado *90 talleres conjuntos* (38 en Nicaragua, 9 en Honduras, 13 en México, 14 en Panamá, 10 en Costa Rica, 3 en Ecuador, 2 en Bolivia, 1 en Perú)⁴³.

¿POR QUÉ LLAMARLOS DE “SISTEMATIZACIÓN” Y DE “CREATIVIDAD”?

Desde el primer taller de teatro en 1979, de forma muy intuitiva, sentimos que teníamos que *registrar* lo que hacíamos (guardar los diseños, los documentos de apoyo utilizados, transcribir los papelógrafos con textos, dibujos y gráficos producidos en los eventos, así como las grabaciones en casetes que habíamos realizado), con lo que fuimos acumulando una cantidad importante de materiales. Muy pronto vimos que era importante elaborar *una memoria* que recogiera lo más importante del taller, las principales conclusiones y reflexiones, datos de las personas participantes, etc., con el fin de devolverles a ellas (y a nosotros mismos) una selección de lo más relevante de lo que se había producido. Para hacer esas memorias, descubrimos lo importante que era tener todo el material mencionado. En muchos casos, largas horas de transcripción de las grabaciones nos permitieron darnos cuenta de que nuestra memoria había sido muy limitada para recoger tanta riqueza de contenidos y de matices que aparecían en las grabaciones, donde —además— los tonos de voz, los silencios, las interrupciones, etc., nos *hablaban* del ambiente y del tono subjetivo que se vivió en la actividad y que tal vez no habíamos percibido cuando estábamos en ella.

42. Contamos con el diseño de todos los talleres, la memoria de casi todos, así como con un documento de sistematización inicial hecho por el equipo permanente, en el que se analiza su contenido temático, su coherencia lógica, los participantes, la coordinación, su continuidad y seguimiento, así como una interpretación del proceso global de los 19 talleres.

43. Contamos con la información sobre los temas, participantes y responsables de los 90 talleres, así como con memorias, diseños o informes finales de 76 de ellos. Asimismo, un documento del equipo permanente con un análisis interpretativo de las lógicas de diseño, los puntos de partida, momentos de teorización, de regreso a la práctica y de evaluación. A estas alturas, ya contábamos, asimismo, con documentos de sistematización particulares hechos por los distintos centros de la coordinación.

Hacer una *memoria*, pues, no era una tarea burocrática o formal, sino una linda aventura, pues era como volver a vivir el taller, con un añadido interesante: podíamos ir analizando lo ocurrido, tomando distancia de ello con cierta tranquilidad, con lo que nos surgían ideas y reflexiones motivadoras sobre aspectos que no habíamos tomado en cuenta. Por alguna razón, a esas memorias nunca las llegamos a llamar *sistematizaciones*, como es frecuente escuchar que se hace en otros contextos. En cambio, sí fuimos aprendiendo que cuanto más cerca del evento hiciéramos la memoria, más fluidamente y mejor nos iba a quedar, pues conforme pasara más tiempo, la memoria llegaría a convertirse en un *fardo pesado* que cada día costaba más cargar. De ahí que, reflexionando sobre ello en el primer taller, concluimos con autorrecomendarnos que “es importante, así como se reserva tiempo para la planificación y diseño de un taller, que reservemos tiempo, inmediatamente después, para hacer la memoria. Eso garantizará que la podamos hacer bien, rápidamente y con entusiasmo” (Equipo permanente del programa Alforja, 1982).

Pero la clave, en realidad, estuvo en lo que pasaría después. Por ejemplo, en el periodo de 1979 a 1982, se le había encargado al equipo permanente (el CEP Alforja de Costa Rica) la *recopilación y ordenamiento* de todos los registros, los cuales se enviaban de los distintos países al finalizar las actividades educativas. Así, en el equipo del CEP teníamos los prediseños, las convocatorias, planificaciones, notas, papelógrafos, documentos mimeografiados, carteles, dibujos, casetes y, por supuesto, las memorias, de los 19 talleres realizados. Los teníamos *archivados* en la oficina de San José. Entonces, cuando —con la intencionalidad señalada más arriba— se convoca al ITRSC, intuimos que en esos materiales estaba la fuente principal para extraer los temas para nuestras reflexiones comunes. Esa fue una intuición fundamental, que llevó entonces a que preparáramos para el taller regional:

- a. Una compilación de los diseños de los 19 talleres.
- b. Una clasificación de los principales temas tratados.
- c. Una organización de los materiales producidos.
- d. Una primera guía de reflexión en torno a aspectos metodológicos que nos parecía importante tratar y profundizar.

Estos cuatro elementos nos dieron una visión de conjunto que no teníamos previamente y la guía de reflexión fue enriquecida con nuevas y más punzantes preguntas, en torno a las cuales se produjeron los primeros esfuerzos de teorización colectiva de la Red Alforja. Así, sin darnos cuenta, estábamos superando

la noción descriptiva, narrativa y clasificatoria de sistematización, para abrirle la puerta a un proceso de cuestionamiento y problematización crítica que luego llamaríamos *sistematización de experiencias*.

Luego de cuatro días de intercambios, aclaraciones con ejemplos, precisiones conceptuales y formulación de conclusiones, dedicamos un quinto día a un *taller de creatividad*, en el que en grupos producíamos propuestas de trabajo, creábamos nuevas técnicas y diseños metodológicos, elaborábamos afirmaciones que poníamos a consideraciones del conjunto, etc. El sexto día las poníamos en común, mostrándolas o teatralizándolas de forma participativa, en una dinámica en la que los demás grupos actuaban como *participantes* de un imaginario taller o ejercicio que era coordinado por el grupo encargado de dicho momento. Aprendíamos y disfrutábamos mucho esos ejercicios creativos en los que se inventaron y recrearon herramientas y conceptos en inolvidables encuentros en que éramos educandos y educadores a la vez. Claro, todo finalizaba con una gran fiesta y baile de celebración, deseando regresar a nuestros países para compartir con el resto de nuestros equipos la experiencia vivida y aplicar las cosas nuevas que habíamos producido y, también, con el deseo íntimo de volvernos a reunir el siguiente año para seguir formándonos como educadoras y educadores populares y seguir disfrutando nuestro compañerismo, amistad y hermandad.

Los TRSC que se realizaron en este periodo fueron:

- **Taller I: Alajuela, Costa Rica, 16 a 24 de abril de 1982.**
Temas: *Metodología de EP en la capacitación. La recuperación cultural.*
- **Taller II: Coronado, Costa Rica, 20 a 27 de abril de 1983.**
Tema: *El método dialéctico en la EP: métodos y técnicas, capacitación metodológica y formación de base, investigación y códigos populares, evaluación y sistematización.*
- **Taller III: Guadalajara, México, 15 a 23 de mayo de 1984.**
Tema: *Aplicación de la concepción metodológica dialéctica a la EP: formación de educadores de base y recuperación histórico-cultural.*
- **Taller IV: Ciudad de Panamá, 24 junio a 3 julio de 1985.**
Temas: *Incidencia de nuestro trabajo en el movimiento popular. Las escuelas metodológicas. Bases teóricas de la metodología dialéctica. Elementos didácticos en la metodología dialéctica.*

- **Taller V: San José, Costa Rica, 3 a 10 de agosto de 1986.**
Temas: *Procesos educativos y procesos organizativos. La perspectiva de integralidad en la educación popular. El método dialéctico y el tratamiento de las contradicciones.*
- **Taller VI: Chapala, México, 5 a 13 de septiembre de 1987.**
Temas: *Métodos organizativos y estilos de conducción. Programas de formación metodológica. Programas de formación temática. Tratamiento de lo histórico-cultural.*
- **Taller VII: Guadalajara, México, 16 a 26 de octubre de 1988.**
Tema: *Aporte de nuestro trabajo al fortalecimiento estratégico del movimiento popular: la CMD y la construcción de un Proyecto Histórico Liberador.*
- **Taller VIII: Managua, Nicaragua, 16 a 29 de julio de 1989.**
Tema: *Educación popular, democracia y transformación social.*
- **Taller IX: Coclé, Panamá, 22 a 28 de julio de 1991.**
Tema: *El papel de Alforja ante los nuevos desafíos de la construcción de una alternativa popular. “Diez años de Alforja, balance y perspectivas”.*
- **Taller X: Antigua, Guatemala, 1 a 8 de septiembre de 1992.**
Tema: *Aporte de los procesos de EP a la construcción de una alternativa popular, en cuanto a lo ético, la identidad, las relaciones de género, el poder y la democracia.*
- **Taller XI: Villa Blanca, Costa Rica, 29 de agosto a 7 de septiembre de 1993.**
Tema: *Aporte de los procesos de EP a la construcción de alternativas de democracia y desarrollo integral.*
- **Taller XII: Yojoa, Honduras, 18 a 24 de septiembre, 1994.**
Tema: *Educación popular: pedagogía, democracia y desarrollo.*
- **Taller XIII: San Salvador, El Salvador, 17 a 24 de septiembre de 1995.**
Tema: *Pedagogía, democracia y desarrollo: la propuesta estratégica de Alforja.*
- **Taller XIV: Ciudad de Panamá, 2 al 8 de septiembre de 1996.**
Tema: *La incidencia y el desarrollo institucional que el actual momento histórico exige a Alforja.*

- **Taller XV: Coronado, Costa Rica, 22 a 27 de septiembre, 1998.**

Tema: *Estrategia de formación e incidencia de la Coordinación Alforja.*

Revisando de forma general los contenidos del conjunto de talleres, podemos afirmar que siempre hemos abordado el análisis de nuestras experiencias desde una óptica doble, pero integrada dialécticamente: la búsqueda del sentido *político y el sentido pedagógico de los procesos de educación popular*, pero matizando esta primera afirmación, debemos decir que no siempre esto se hizo de forma explícita ni suficientemente rigurosa. Tampoco se procedió así en todos los talleres, ni con similar énfasis en ambos componentes.

Por ejemplo, abordamos temas pedagógicos, pero sin utilizar categorías pedagógicas clásicas o usándolas de forma libre al estilo de *conceptos operativos*. Otras veces, inventamos algunas *categorías* dándoles un significado propio, utilizando con frecuencia algunos términos con una connotación particular asignada por nosotros. Todo ello llevó a que construyéramos —y difundiéramos— una especie de *jerga alforjiana*, que era muy significativa para las personas de la Red y con un gran valor creativo, pero cuyos significantes no siempre posibilitaban el diálogo o el intercambio con otras instituciones o con formulaciones teóricas ya elaboradas.

Así, términos como *lógica metodológica, paquete metodológico, cuadro guía, apropiación metodológica, eje temático, taller matriz, integralidad, punto de partida, punto de entrada, regreso a la práctica, teorización, recuperación histórico-cultural, plataforma educativa, escuela metodológica, estilos de conducción, contextura humana, concepción metodológica dialéctica, Proyecto Histórico Liberador* y otros, han sido resultado de nuestra *creación heroica*, como diría Mariátegui: “ni calco ni copia” y, por tanto, gozaron de la ambivalencia de ser aportes originales y enriquecedores de la manera de entender lo educativo y lo político, por un lado; pero, por otro, corrieron el riesgo de ser códigos cerrados a una forma de entenderlos demasiado exclusiva de unas cuantas personas y, por tanto, excluyente de otras. Creemos que es importante reconocer esta *ambivalencia*, para valorar en sus justos términos, tanto lo positivo de este esfuerzo como sus limitaciones.

Una muestra útil para comprender cómo desde las experiencias concretas nos impulsábamos a abordar temáticas más generales, de las cuales surgían recomendaciones prácticas podría ser esta cita del I TRSC (1982):

[...] en la experiencia de implementación de estos 19 talleres hemos comenzado a descubrir nosotros mismos el contenido de esta concepción metodológica: algunos de estos contenidos son:

- a.** Con relación a la **coordinación** de los talleres:
 - Características de la coordinación de un taller.
 - Importancia de la coordinación en equipo y cómo realizarla.
 - Papel del coordinador en la dirección del debate.
 - Relación entre coordinadores y participantes.
 - Importancia del manejo del tema y de las técnicas. Alcances y límites, efectos psicológicos.
 - Disciplina y horario.
- b.** Con relación a la *utilización de las técnicas*:
 - Adecuación y variaciones de una misma técnica.
 - La codificación y descodificación: elementos para realizarlas, importancia de crear códigos propios.
 - Cómo lograr que el grupo se apropie no solo de la técnica, sino de su lógica interna, para que la pueda recrear en su trabajo cotidiano.
- c.** Con relación a la *síntesis metodológica* y al cuadro síntesis:
 - Importancia de la síntesis global y las síntesis parciales.
 - Características del cuadro síntesis, columnas a utilizar.
- d.** Con relación a los *paquetes metodológicos*:
 - Objetivos e importancia de realizar una fase de producción de *paquetes*. Características. Condiciones necesarias. Qué indicaciones dar. Participación de los coordinadores.
- e.** Con relación a la *continuidad, la reproducción y el seguimiento*:
 - Niveles de profundización.
 - Reproducción directa de un taller central en las bases y no repetición mecánica.
 - Programación de un ciclo de talleres sucesivos: coherencia lógica de ordenamiento de los ejes temáticos; ligazón entre un taller y otro.

- Formas de realizar el seguimiento; desarrollo de una dinámica de sistematización permanente, en las bases y a nivel central.
- La evaluación: la formulación de preguntas; tipos de evaluación. (Alforja, 1982).

Otra referencia ilustrativa la podemos obtener del XII TRSC (1994) cuando en el debate teatralizado llamado “El caldero de nuestra endiablada historia”⁴⁴, Roberto Antillón, salvadoreño del equipo mexicano del IMDEC señalaba: “Hay personas que realizan afirmaciones críticas hacia la educación popular, que a veces tienen razón, pero otras veces no, al menos en nuestro caso y deberíamos negarlas”.

Se señala, por ejemplo, que hay “un *déficit de lo pedagógico* en la educación popular”, pero en nuestro caso, desde 1982 empezamos a definir qué entendemos por método, por técnica, por procedimiento; el diseño, la planeación educativa, cómo desarrollar contenidos, cómo formar los valores humanos en los dirigentes, cómo trabajar contenidos abstractos desde lo inmediato... ¿No es eso, acaso, pedagogía? El componente de lo pedagógico y de lo educativo ha estado siempre presente. Por eso, negamos esa afirmación.

Una segunda negación es en cuanto a que dicen que “en la EP *lo pedagógico está subordinado a lo político...*”; sin embargo, en nuestra forma de hacer política, los fines están presentes en los medios... No tiene sentido educar por educar; educamos para transformar. Lo pedagógico y lo político tienen en nuestra propuesta una relación dialéctica que los relaciona mutuamente.

Una tercera negación es sobre la afirmación “han *reducido lo pedagógico a lo metodológico*”. Seguramente entienden ellos otra cosa que nosotros sobre qué es lo metodológico. Para nosotros, lo metodológico es una forma de abordar el mundo, la realidad, para transformarla en su conjunto e implica distintas dimensiones, etc., no se reduce a los métodos y procedimientos.

En cuanto a otros aspectos pedagógicos que hemos trabajado, quisiéramos señalar los siguientes:

- Pensar que el *aprendizaje es algo socialmente elaborado*, que implica la participación, intercambio de experiencias, trabajo colectivo, interacción entre las personas...

44. Técnica teatral utilizada para analizar nuestros argumentos ante las críticas que se hacían de nuestra propuesta desde otros espacios. Unas personas, simulando ser nuestros adversarios, formulaban las críticas y otras (en este caso Roberto) debían contraargumentar.

- La *confrontación* entre distintos aspectos de la realidad, como en el caso del triple diagnóstico: de la concepción, de la práctica, del contexto. No es que seccionamos la realidad, sino que la estudiamos intencionadamente por partes, para luego confrontarlas entre sí. Y este aspecto de la confrontación es algo que algunos pedagogos están trabajando como novedad.
- Las *técnicas participativas*, en nuestra concepción, no son pensadas para hacer más bonito o más fácil el proceso. Para nosotros, se trata de provocar la reflexión, hacer pensar a la gente, tomar actitudes ante una situación que se presenta. A veces se provoca una *situación de conflicto* en los participantes, pero eso mismo constituye un dispositivo pedagógico para incentivar la profundización en un tema. Algunas corrientes pedagógicas utilizan el conflicto para pasar de lo perceptivo a la creación de una nueva estructura mental.

Y es lo que nosotros hemos venido realizando, de alguna manera.

- Otros elementos, como lo *lúdico*, el uso múltiple de *lenguajes*, entre muchos otros, los hemos trabajado bastante en la experiencia práctica, pero deberíamos explicitarlo y profundizarlo.

Debemos hacer un esfuerzo para *procesar* todo eso que tenemos en estado vivo como aproximaciones o intuiciones, para llevarlos a un nivel de formulación más teórico, que permita un diálogo con las personas especialistas en pedagogía, o con quienes formulan políticas educativas, pero también que nos sea útil, que nos ayude a mejorar nuestras prácticas. (Por ejemplo, hacer síntesis y reflexiones pedagógicas en los eventos, a partir de lo que hemos experimentado, y eso nos puede ayudar a eliminar un cierto mecanicismo). Otra tarea sería profundizar más en todo lo concerniente a la *formación ética* y los valores que proponemos. También desarrollar más en torno a las habilidades y destrezas de un dirigente: cómo negociar, como trabajar a nivel popular. Aquí es paradójico que encontremos que se nos critica de ser *sobrepolitizados*, pero en nuestra práctica tenemos muchas escuelas y programas de formación metodológica, para formar educadores y promotores, pero no tenemos ninguna escuela de formación de dirigentes políticos”.

Esperamos que esta rápida reseña nos dé una idea más o menos clara de cómo estos talleres regionales de sistematización y creatividad de la Red Alforja se convirtieron en esenciales espacios de construcción de un pensamiento crítico y de propuestas de acción transformadora colectiva, por medio de los cuales fuimos construyendo los *nudos* de articulación estratégica de nuestra Red.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DE LAS POBLACIONES DESARRAIGADAS DE GUATEMALA (1995-1996)⁴⁵

Esta experiencia, proceso inédito en el ámbito educativo centroamericano, se llevó a cabo a nivel nacional en Guatemala, entre septiembre de 1995 y octubre de 1996.

En décadas pasadas, producto de la situación de represión que se vivía en el país, cientos de miles de personas, principalmente comunidades indígenas mayas, tuvieron que migrar forzosamente de los lugares donde vivían. Así, se vieron obligadas a buscar otras formas de sobrevivencia, ya fuese como personas *refugiadas* en otros países, o como *desplazadas* en el interior de Guatemala.

En esas circunstancias de desarraigo, las poblaciones crearon espacios y modalidades educativas que respondieran a sus necesidades y a las condiciones que estaban enfrentando. Estos espacios y modalidades, a su vez, les permitieron desarrollar capacidades y posibilidades para el futuro.

Por todo ello, valorando lo significativo de estas experiencias, a partir de los *Acuerdos de Paz*⁴⁶ y en el marco del mandato de la Unesco, se decidió recoger sus aprendizajes de forma colectiva y ordenada, con el fin de aportarlos a la elaboración de propuestas educativas futuras. Ahí nació la idea de esta Sistematización. Su principal intencionalidad era, por tanto, el potenciar una experiencia colectiva de recuperación, análisis e interpretación de la propia historia, vivida antes, durante y después del desarraigo.

La propuesta metodológica era esencialmente participativa, quedando en manos de la población desarraigada y sus organizaciones, las decisiones fundamentales y la responsabilidad de la ejecución del proceso de sistematización.

45. Todo este acápite está basado en Mara Luz y Bickel (1997) y en CEPD, Unesco, Serjus, Alforja (1996).

46. "Las partes solicitan a la Unesco, la elaboración de un plan específico para apoyar y dar continuidad a los esfuerzos de educación de las poblaciones en las áreas de reasentamiento, incluyendo la continuidad de los esfuerzos realizados por las comunidades durante el desarraigo" (*Acuerdo para el reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado*, cap. II, inc. 6). Recordemos que la guerra interna desangró al país por 36 años. Causó 150 mil muertos, 50 mil personas desaparecidas, un millón de desplazados internos y más de 100 mil refugiados en el exterior.

Por eso, sus principales actores fueron las doce organizaciones de población desarraigada de Guatemala, miembros de la Asamblea Consultiva de la Población Desarraigada ACPD:

- a. Del grupo de *refugiados y retornados*: la Asociación de Educadores Noroccidentales (AEN); la Asociación de Maestros Educativos Rurales de Guatemala (AMERG); la Organización de Maestros y Educadores Retornados/Vertiente Sur Guatemala (OMERVESG) (Todas ellas trabajando con refugiados reconocidos, generalmente agrupados en campamentos en Chiapas, Campeche y Quintana Roo). La Asociación de Refugiados Dispersos de Guatemala (Ardigua) (quien trabajaba con refugiados no reconocidos, generalmente dispersos en el territorio mexicano).
- b. Del grupo de *organizaciones de defensa de los derechos humanos*: la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (Conavigua); el Consejo de Comunidades Étnicas Runujel Junam (CERJ); el Consejo Nacional de Desplazados de Guatemala (Condeg); el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), y la Organización de Mujeres Mamá Maquín.
- c. De la población *desplazada interna*: las Comunidades de Población en Resistencia (CPR Ixcán y CPR Sierra); las Comunidades de Población en Resistencia (CPR del Petén).

La Coordinadora Educativa de la Población Desarraigada (CEPD) tuvo una fundamental participación y acompañamiento constante a lo largo de todo el proceso⁴⁷.

El Proceso

La sistematización se llevó a cabo en cinco etapas:

- a. *Primera etapa*: la presentación de la propuesta metodológica por parte de Serjus-Alforja a las organizaciones de la población desarraigada y la aceptación de esta. A partir de allí, cada organización pasó a delimitar qué parte de su experiencia iba a sistematizar y a definir los objetivos que se propondría alcanzar.

47. La responsabilidad metodológica fue asumida por un Equipo de Coordinación Metodológica conformado por educadoras y educadores populares de Guatemala y otros países, conducido por SERJUS y la Coordinación Regional de Educación Popular ALFORJA, en particular por María Victoria García, Mara Luz y Ana Bickel. Se contó con el apoyo técnico de varias ONG guatemaltecas que venían trabajando con población desarraigada: Adepac, Comadep, Cemperac, Prodesa, Sercate. Además, se contó con el apoyo y participación activa de la oficina de Unesco Maya en Guatemala, quien hizo posible también el financiamiento básico de todo este proceso, que involucró directamente a cerca de 90 promotores y promotoras y a cientos de participantes de las organizaciones y comunidades de población desarraigada.

- b.** *Segunda etapa:* la capacitación metodológica de las personas de las organizaciones que animarían la sistematización, para la realización de la *recuperación histórica* de sus experiencias. Se realizó por medio de un taller de una semana. Posteriormente (a lo largo de dos meses) ellas harían esa labor en sus comunidades y organizaciones, con el acompañamiento de personal técnico de las ONG y del Equipo de Coordinación Metodológica (talleres, entrevistas colectivas e individuales, dibujos, llenado de cuadros, poemas, cuentos...).
- c.** *Tercera etapa:* una segunda capacitación en torno a la tarea de *interpretar las experiencias*. Igualmente, se realizó iniciando con un taller general, que diera pautas para realizar la interpretación (a lo largo de un mes y medio), en las comunidades u organizaciones. En esta etapa cada organización va construyendo de manera individual el producto de su propia sistematización. (Talleres con autoridades, mujeres, niños y niñas, sacerdotes mayas, jóvenes, responsables de educación, ancianos y ancianas..., para tomar opiniones de toda la gente).
- d.** *Cuarta etapa:* se realizó un nuevo taller general para elaborar conclusiones, partiendo de las sistematizaciones particulares hasta obtener elementos generales. De esta forma se alcanzaron productos a dos niveles: un resultado por organización y un producto colectivo. (Conclusiones particulares, comparación de distintas situaciones, propuestas y recomendaciones...).
- e.** *Quinta etapa:* la última etapa consistió en la elaboración colectiva del documento síntesis, con momentos de redacción individual, talleres, consultas, revisiones y validaciones. Por último, presentación a la dirección de la Asamblea Consultiva de Población Desarraigada (ACPD)⁴⁸.

48. El Informe es un documento de 402 páginas, constituido por los siguientes capítulos: 1) Panorama histórico del desarraigo en Guatemala. 2) Violencia, desarraigo y desarticulación: los desafíos para la educación en la construcción de la paz. 3) Las experiencias educativas en el desarraigo. 4) Potencialidades y limitaciones de la experiencia educativa de la población desarraigada. 5) Recomendaciones para el futuro. (Nota: Lamentablemente, pese a nuestra insistencia, nunca fue editado en un tiraje suficiente para ser distribuido amplia y masivamente entre las organizaciones y comunidades participantes, como originalmente los organismos internacionales habían ofrecido y como habría sido coherente con el carácter participativo de esta sistematización).

Objetivos y ejes de esta sistematización

En términos generales, este proceso buscaba (Mara Luz y Bickel, 1997)

[...] realizar una recuperación y valoración crítica de las experiencias educativas y organizativas de la población desarraigada de Guatemala, que permita:

- a. Identificar sus riquezas y limitantes.
- b. Conocer, intercambiar y difundir lo más importante de ellas.
- c. Aportar a la elaboración de propuestas educativas en el futuro.
- d. Mejorar las propias experiencias con las enseñanzas que se obtengan del proceso. (p. 3).

Además, como se dijo, los resultados de esta sistematización deberían servir como insumos para la elaboración de un *plan específico de educación* para la población desarraigada, como aporte surgido desde su propia experiencia vital.

En conjunto con todas las organizaciones se precisó un *eje central* común, donde debían converger los aportes específicos de cada organización. Este era: “potencialidades y limitaciones de la educación en el desarraigo” (Mara Luz y Bickel, 1997).

Con base en él, cada organización precisó un eje particular. Por ejemplo:

- “La formación de promotores en educación, salud, derechos humanos y su repercusión en la vida del refugio disperso”.
- “El caminar de las mujeres de la organización Mamá Maquin”.
- “Factores que contribuyen o no en el aprendizaje de los niños y niñas de la CPR-S”.
- “Programas y métodos de la AEN”.

A su vez, cada eje fue desagregado en sus principales componentes, orientando así los elementos a recuperar y a interpretar.

Algunas enseñanzas

- El principal reto metodológico lo constituyó el hecho que la mayoría de promotores, sistematizadores y técnicos intermedios aprendieron a conocer el método al mismo tiempo que lo fueron

aplicando. Con todas las dificultades que ello implicó, “era la única forma de ser coherentes con nuestra afirmación de que fueran los actores de la experiencia los protagonistas de la sistematización” (Mara Luz y Bickel, 1997, p. 4).

- Un aspecto crucial de lo anterior lo constituyeron las dificultades para procesar las entrevistas y ordenar tanta información que se recogía de forma desordenada. Sin embargo,

[...] gracias al seguimiento permanente del Equipo de Coordinación Metodológica y el esmero de los sistematizadores, aprendieron a ordenar ellos mismos la información y a hacer síntesis de esta. Desde el primer ejercicio de recordar el pasado, ordenar los diferentes eventos, analizarlos y luego sintetizarlos, y, finalmente, buscar sus sentidos, fueron prácticas que favorecieron el crecimiento personal de los participantes y contribuyeron a la adquisición de capacidades de análisis, síntesis y redacción, de traducir de su propio idioma al español. (Mara Luz y Bickel, 1997, p. 5).

- La recuperación colectiva de la historia vivida permite objetivar los distintos elementos que intervinieron, valorarla y reconocer los factores de identidad que se han mantenido pese a todos los cambios ocurridos:

[...] nos cortaron las hojas y las ramas,
cortaron nuestros troncos,
pero nuestras raíces nunca lograron cortarlas.

ARDIGUA

- El tener un eje de sistematización central en el que confluyeran los ejes particulares, así como el tener como guía la reconstrucción histórica en tres etapas: antes del desarraigo, durante y después de este, fue muy útil para construir un espacio común para compartir y aprender unas organizaciones de otras, a la vez que respetar las dinámicas y aspectos específicos de cada organización. Fue clave para la interpretación de las enseñanzas comunes y las recomendaciones generales.

- La experiencia reafirmó la validez de un proceso de interpretación integral y dialéctico, en particular, entender los siguientes elementos:
 - La experiencia con todas nuestras capacidades humanas (mentales, sensibles, emotivas, intuitivas...).
 - Las diferentes etapas, los cambios más importantes, las razones de estos y sus efectos. La lógica de todo el proceso.
 - Cómo los momentos de más dificultades contribuyeron a que tuviéramos mayor creatividad para buscar soluciones.
 - La relación entre lo pequeño y lo grande; lo particular y lo general.
 - La particularidad de las experiencias dentro de la estructura económica, social, política e ideológica del país.
 - Cómo se ubica nuestra experiencia en el transcurso de la historia.
 - Cómo los elementos culturales y que marcan nuestra identidad están presentes en cada experiencia.
 - A partir de varias experiencias particulares, factores que pueden apuntar a hacer ciertas generalizaciones y reflexiones teóricas.

[...] preguntándole a la realidad, estamos interpretando. Por eso, somos nosotros quienes tenemos que interpretar nuestra historia. Como la hemos vivido nosotros, se nos hace más fácil: podemos ordenarla y entender por qué han ocurrido ciertos hechos. (Opinión recogida durante el segundo taller, junio de 1996).

Desde el inicio, nuestra propuesta metodológica consideraba el *proceso* de sistematización, tan importante como el *producto*, en la medida que incorporaría activamente a personas de la propia población desarraigada como los principales sujetos del proceso, promoviendo así roles de mayor protagonismo en la vida social y política del país.

Al concluir esta etapa podemos afirmar que efectivamente la manera de hacer la sistematización ha sido decisiva: la recuperación histórica, las tareas de ordenamiento, análisis y síntesis, no solo fortalecieron la *capacidad interpretativa* de las propias organizaciones (que se apropiaron y valoraron críticamente sus

experiencias), sino que fortaleció su *capacidad propositiva*, teniendo ahora más elementos, más argumentos y más sentido de unidad para presionar a favor de su propia propuesta educativa, sustentada y avalada por la experiencia.

Interpretación crítica y práctica transformadora

La experiencia reseñada en el punto anterior fue muy enriquecedora y compleja. Constituye una verdadera muestra de las enormes posibilidades y potencialidades que puede tener la sistematización como ejercicio teórico-práctico de interpretación y transformación de la realidad, como proceso constructor de pensamiento, de identidad, y de sentido, como factor de unidad y de edificación de propuestas alternativas, como aporte a la renovación de la teoría y la práctica de los procesos educativos y organizativos.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE RECONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO ALTERNATIVO LUEGO DEL HURACÁN MITCH EN CENTROAMÉRICA (1999-2002)

En noviembre de 1998, el huracán Mitch, al causar los mayores estragos de dimensión regional en todo el siglo xx en Centroamérica, desnudó la precariedad de las condiciones de vida de las mayorías populares y la enorme vulnerabilidad socioambiental de nuestra región. Demostró las consecuencias de la ausencia de políticas de sostenibilidad y de un efectivo *desarrollo humano integral* como se pregonaba en los discursos oficiales. Una vez más, las personas más pobres fueron las más afectadas, debido a la precariedad de sus condiciones de alimentación, salud, vivienda y empleo, así como de la falta de mecanismos públicos de prevención y asistencia inmediata ante emergencias. Así, quedó demostrado que no existen *desastres naturales*, sino que los *fenómenos naturales*, como este huracán, pueden causar desastres dependiendo de las condiciones de vida de la población.

Noviembre 1998 demostró que la región centroamericana es una sola en el ámbito ambiental y que existe una interdependencia decisiva entre nuestros pueblos y países. Los impactos ambientales, las políticas gubernamentales, el efecto de las condiciones y políticas internacionales nos afectan a toda la población de este pequeño rincón del planeta, la *cintura* de América, donde pese a todo, vibra una enorme capacidad creativa de un pueblo mil veces castigado, e igual cantidad de ocasiones levantado.

Así, una parte importante de los cientos de miles de personas afectadas por el Mitch asumieron esta situación como *una oportunidad, un desafío para la transformación de sus condiciones de vida*: se organizaron para atender la emergencia, la rehabilitación, la reconstrucción y, posteriormente, buscar revertir las causas que en el futuro podrían causar estragos similares.

Como parte de este esfuerzo múltiple y multifacético del cual existen muchos testimonios y ejemplos, un conjunto de organizaciones sociales y ONG contrapartes de la Organización Católica Canadiense Desarrollo y Paz, contaron con el apoyo y la solidaridad inmediatas y decididas de esta organización, la cual pudo canalizar el aporte generoso del pueblo y el gobierno de Canadá que buscaba contribuir a este empeño por enfrentar la emergencia, pero no quedarse en ello, sino construir alternativas de desarrollo para el mediano y largo plazo.

Así, *desarrollo y paz* organizó su apoyo formulando un programa de reconstrucción, que se ubicó como parte del marco estratégico de su Programa para América Latina, el cual “se afirma en la convicción de que es posible construir otro mundo, más justo y solidario y generar una gestión basada en resultados previstos, superando visiones de cooperación marcadas por una mera respuesta a demandas” (Paul Cliche, director del Programa Latinoamericano de Desarrollo y Paz, Intervención en el II Encuentro Centroamericano de Contrapartes, junio 2002). Este marco estratégico se sustenta en dos fundamentos claves: a) la importancia de la organización y participación popular desde las bases; b) la búsqueda de una acción sociopolítica que incida en la transformación de las condiciones estructurales que causan la pobreza.

Así, el Plan General para la Reconstrucción de América Central 1999-2000, contenía seis fases de ayuda urgente en una primera generación de proyectos participativos de reconstrucción, con énfasis en:

- Construcción y/o reparación de viviendas.
- Refuerzo de la capacidad organizativa.
- Rehabilitación agropecuaria de las tierras.
- Protección del medio ambiente.
- Reparación de sistemas de irrigación y agua potable.

A partir de la experiencia de este primer programa, se formuló un “Programa de apoyo a la reconstrucción y transformación en América Central, 2001-2002”. Su énfasis se centró en:

- Fortalecimiento de los modelos organizacionales.
- Formación en torno a temas que apunten a un desarrollo viable, justo y equitativo (género y equidad; agricultura biológica; protección del medio ambiente; comercialización justa; poder local; medicina natural; etc.).
- Intercambio y comunicación entre las contrapartes y otras organizaciones para compartir logros, dificultades y conocimientos.

En ambos programas se incluyó como un componente central el de la *sistematización de las experiencias* con el fin de rescatar aprendizajes directos de la práctica y obtener conocimientos de los procesos de respuesta a la emergencia y de propuesta de procesos de desarrollo. Estos aprendizajes deberían ser producidos por las propias contrapartes en cada país, deberían ser intercambiados y reflexionados críticamente por ellas y por otros agentes en el marco de una visión regional y, finalmente, deberían permitir producir materiales que compartieran los resultados con otros actores que realizan programas y proyectos de emergencia, reconstrucción y desarrollo en otros lugares del planeta. Para diseñar y coordinar este proceso de sistematización de experiencias, Desarrollo y Paz solicitó el aporte del CEP Alforja de Costa Rica, que no solo tenía experiencia en el campo de sistematización, sino que formaba parte activa de las coaliciones de la sociedad civil que se conformaron en ese periodo para generar propuestas e incidencia en las políticas de los gobiernos y las entidades internacionales de cooperación⁴⁹. Las experiencias que se sistematizaron se detallan en el cuadro 6.1.

49. Como *Costa Rica Solidaria, Centroamérica Solidaria, la Iniciativa Civil para la Integración Centroamericana, Consejo Consultivo del Sistema de Integración Centroamericana*, entre otras. La coordinación metodológica de la sistematización estuvo a cargo de Ana Felicia Torres y Oscar Jara.

Cuadro 6.1. Experiencias sistematizadas

Nombre	Proyecto
<p>NICARAGUA</p> <p>Asociación para el Desarrollo de los Pueblos (ADP)</p>	<p>Proyecto de rehabilitación y reconstrucción entre 1767 familias, en 79 comunidades afectadas por el huracán Mitch (en los departamentos de Chinandega, León, Masaya, Carazo, Managua, Rivas, Boaco, Estelí y Nueva Guinea).</p>
<p>Centro de Apoyo a Programas y Proyectos (CAPRI)</p>	<p>Proyecto de rehabilitación a comunidades afectadas por el huracán Mitch, en los municipios de Condega y Pueblo Nuevo (departamento de Estelí) y Palacagüina (departamento de Madriz).</p>
<p>HONDURAS</p> <p>Pastoral Social Cáritas</p>	<p>Educación de las bases y empoderamiento local en 18 municipios: Piraera, Candelaria, Mapulaca (departamento de Lempira), La labor, Sensenti, Belén, Gualcho y San Francisco del Valles (departamento de Ocotepeque), La Arada, El Nispero y Nueva Celilac (departamento de Santa Bárbara), Gualaco, San Estéban, La Unión (Departamento de Olancho), San José, San Antonio de Flores, San Isidro, Apacilagua y Concepción de María en el departamento de Choluteca.</p>
<p>Programa de Desarrollo Local y Cambio Social Diócesis de Trujillo</p>	<p>Programa de Reconstrucción y Renovación Social luego del huracán Mitch, en los departamentos de Colón, Yoro y Gracias a Dios (Valles del Aguán, del Sico y territorios garífunas y miskitos) 470 comunidades.</p>
<p>Departamento de Pastoral Social–Diócesis de Choluteca</p>	<p>Ayuda de primera necesidad, acceso a hogar digno y educación, y empoderamiento de las organizaciones en las comunidades de la diócesis.</p>
<p>EL SALVADOR</p> <p>Concertación de Mujeres (Cripdes, Funsalprodese, Redes, MSM, AMS)</p>	<p>Reconstrucción para la rehabilitación y el desarrollo social y económico de 35 comunidades de los departamentos de Usulután, Sonsonate, San Vicente y La Paz.</p>
<p>Fundación Promotora de Cooperativas (Funprocoop)</p>	<p>Apoyo para la reconstrucción de seis comunidades afectadas por el huracán Mitch en el municipio de Nueva Concepción, zona baja del departamento de Chalatenango.</p>

Nombre	Proyecto
<p>GUATEMALA</p> <p>Servicios de Capacitación Técnica y Educativa (Sercate)</p>	<p>Proyecto para el fortalecimiento organizativo para 22 comunidades y rehabilitación de fuentes de agua en Mángales y Monseñor Romero, de las comunidades de Santo Domingo, Suchitepéquez, damnificadas por el huracán Mitch.</p>
<p>Consejo Nacional de Desplazados de Guatemala (Condeg)</p>	<p>Reconstrucción para la seguridad alimentaria y construcción de vivienda para 21 comunidades de desplazados internos y damnificados por el huracán Mitch, en los municipios de Uspantán (departamento de Quiché), San Ildefonso Ixtahuacán y Aguacatán (Huehuetenango).</p>
<p>Iniciativa Civil para la Democracia (Incide)</p>	<p>Programas de educación, formación, información y difusión en el ámbito local y municipal a nivel nacional de Guatemala.</p>

Fuente: adaptado de Jara (2012)

El proceso de sistematización

1. A seis meses de iniciarse la ejecución de la primera generación de proyectos, se hizo circular una guía de sistematización con énfasis en la recuperación histórica de la experiencia: principales actividades realizadas, sus fortalezas y debilidades en lo metodológico, así como sus logros y dificultades en cuanto al impacto logrado. Esta guía debía trabajarse en cada equipo y elaborar un documento síntesis (julio-diciembre de 1999).
2. Realización del I Encuentro de Contrapartes, en Tegucigalpa, para socializar los contenidos trabajados en la guía, presentar en murales gráficos y con fotografías el trayecto que estaba siguiendo cada experiencia y encontrar temas de reflexión comunes (25-28 de enero de 2000).
3. Elaboración del informe síntesis del proceso, conteniendo los documentos de las experiencias y la memoria del I Encuentro (febrero-marzo de 2000).

4. Intercambio virtual de reflexiones realizadas en las organizaciones a partir del encuentro y la circulación de materiales (abril-diciembre de 2000).
5. Producción y divulgación de un video documental llamado *Nosotros* dirigido a la población canadiense mostrando los esfuerzos de reconstrucción de las contrapartes gracias al apoyo recibido (diciembre-junio 2001).
6. Continuación de la segunda generación de proyectos, en los que se incluye, igualmente una guía de sistematización para procesar un intercambio y una reflexión de cara a un segundo encuentro de contrapartes. Se instala una página en internet para ir compartiendo virtualmente los documentos y materiales que van produciéndose a lo largo del proceso de intercambio. Mientras tanto, las contrapartes se involucran en coaliciones locales, nacionales e internacionales más amplias aportando a un debate sobre la reconstrucción y el desarrollo centroamericano, para lo cual la sistematización sirve de base de referencia (enero de 2001-abril de 2002).
7. Convocatoria, preparación y realización del II Encuentro de Contrapartes (y otras organizaciones invitadas), para compartir los resultados del proceso de reflexión e interpretación crítica “dos años después del Mitch”, profundizar los principales temas de análisis y definir propuestas de alternativas ante los desafíos que se presentan a la Sociedad Civil Centroamericana (Managua, 4-7 de junio de 2002).
8. Producción y divulgación de un documento síntesis de todo el proceso de sistematización “Otro desarrollo es posible. Sistematización de experiencias y reflexiones críticas desde Centroamérica” y un CD-ROM, del mismo nombre, con toda la documentación del proceso (julio de 2002). Posteriormente, Desarrollo y Paz recibió un premio por los resultados de estos programas en enfrentar una situación de emergencia que se convirtiera en oportunidad de construir otro tipo de desarrollo.

Principales preguntas críticas que orientaron nuestra reflexión problematizadora:

- ¿Cuáles han sido los principales cambios cuantitativos y cualitativos en cuanto al fortalecimiento organizativo de las comunidades y qué factores los produjeron?
- ¿Cómo valoramos la estrategia, el proceso y las etapas que hemos seguido? ¿Hemos logrado pasar de la emergencia a la transformación; del trabajo aislado al trabajo articulado; de la labor propia a la construcción de alianzas; de la participación inicial a la conquista de autonomía y capacidad de decisión; del trabajo en función de lo inmediato hacia un trabajo de mediano y largo plazo; de un trabajo solamente local a uno vinculado con lo municipal, nacional y centroamericano? ¿Cómo lo hemos hecho y por qué ha sido posible?
- ¿Cuáles son los principales *nudos problemáticos* que hemos encontrado y cómo los hemos enfrentado?
- ¿Cuáles son las principales enseñanzas que la experiencia nos ha dejado hasta este momento (respecto a fortalecimiento organizativo, a estrategias de acción, al rol de la formación y la capacitación...)?

Temas claves que surgieron en este proceso de sistematización:

- La *emergencia* ha sido una oportunidad, un medio para trabajar en una perspectiva de *transformación*. No nos hemos quedado en un asistencialismo ante la emergencia.
- En todas las experiencias hemos tenido como punto de partida las *necesidades* de la gente, sus *capacidades* y las *formas de organización* existentes.
- En todas las experiencias hemos impulsado procesos participativos. En unos casos más enfocados hacia la toma de decisiones y conquista de la *autonomía* por parte de las comunidades. En otros casos, más una participación en la *ejecución* de las tareas y actividades que se les proponían.
- Vemos la importancia de trabajar en articulación con otros esfuerzos. Ninguna experiencia por sí misma puede tener una perspectiva transformadora, si no se articula con otros procesos, si no fortalece lazos de relación, coordinación y trabajo conjunto. Este es también un criterio metodológico importante a tener en cuenta.
- Nuestra visión de hacia dónde queremos ir es clara (el sentido transformador). Pero nuestra principal debilidad está en cómo

impulsar una estrategia que nos permita pasar de la emergencia a la transformación; del trabajo aislado al trabajo articulado; de la labor propia a la construcción de alianzas, de la participación inicial a la conquista de autonomía y capacidad de decisión; del trabajo en función de lo inmediato, hacia un trabajo de mediano y de largo plazo; de un trabajo solo local a un trabajo vinculado con lo municipal, nacional y regional.

- La participación activa y decisoria de las mujeres se convierte en un elemento clave para el avance cualitativo de las experiencias. No se trata solo de una participación bajo la forma de asistencia o ejecución de actividades, sino en la toma de decisiones.
- Los principales logros de impacto tienen que ver con avances en lo *organizativo a nivel de base*. Sin embargo, el fortalecimiento organizativo es solo un *medio*, para un fin de transformación. Estamos avanzando en cuanto a ese medio, pero no suficientemente en cuanto al impacto transformador (se dijo que la falta de indicadores para valorar el impacto, es también una debilidad metodológica...). Concluimos en que nos hace falta impulsar más claramente acciones en función del mediano y el largo plazo y que fortalezcan la autonomía y la identidad de los sectores de base.
- Se denotan también algunos avances en cuanto a *incidir en las municipalidades*, lo que implica un aumento en la capacidad de propuesta por parte de los sectores y organizaciones de base. Esto no es generalizado en todas las experiencias, pero se considera un interesante aporte de quienes lo han logrado. En unos casos se pone énfasis en el fortalecimiento de la organización social para incidir en el gobierno municipal. En otros se enfatiza también el rol de conquistar espacios formales de ejercicio del poder local desde la estructura de gobierno local. Surge también una clave: trabajar proyectos y programas intermunicipales a nivel de una microrregión.
- Debemos poner énfasis en fortalecer el rol protagónico de las comunidades. Eso supone tener incidencia en las políticas, porque sin ella cualquier logro comunitario no se sostendrá. Se reconoció que el paternalismo y la manipulación tanto política como religiosa no permiten el fortalecimiento y ejercicio del poder real en las organizaciones de base. El riesgo de las situaciones de emergencia está en que pueden reforzar las actitudes paternalistas, así como las actitudes pasivas y de dependencia, si no se tiene una metodología

de trabajo que refuerce la capacidad de propuesta, de negociación y de ejecución de las comunidades.

- Algunas experiencias tienen una clara vinculación con los espacios de propuesta e incidencia nacionales y a nivel centroamericano. Ello les permite una mayor claridad para orientar las posibilidades del proyecto y entender la problemática más estructural y no limitarse a lo que sucede a nivel local. Se valoró positivamente el que se tenga esta relación y no nos quedemos aislados en nuestro proyecto o espacio particular. Es decir, vincularse en los ámbitos local, regional, nacional, centroamericano.

Metodología e impacto: asunto de estrategia

- En síntesis, un tema clave en todo esto es el de la estrategia con la que intervenimos en estos procesos. Ella es la que permitirá articular nuestra *visión de transformación*, que busca tener un impacto en cambios estructurales, con las *acciones a corto, mediano y largo plazo* que nos permitan efectivamente tener ese impacto.
- La metodología con la que trabajamos tiene dos dimensiones: una, las herramientas, las técnicas y los procedimientos que utilizamos (el *cómo* hacemos las cosas) y la otra dimensión, más importante, la *orientación estratégica* que articula nuestro trabajo. En esta segunda dimensión intervienen varios factores:
 - La perspectiva de integralidad con la que trabajamos, tomando en cuenta los elementos económicos, sociales, políticos, culturales, personales, familiares, etc., favoreciendo la construcción de identidades propias.
 - La articulación entre lo local, lo regional y lo nacional.
 - La definición y proyección de los plazos (corto, mediano, largo) buscando ir acumulando impactos a lo largo del proceso, que vayan dejando un saldo transformador.
 - Los criterios con los que se escoge qué hacer y cómo hacerlo, de tal manera que cada acción fortalezca las capacidades de la gente: capacidad organizativa, la capacidad de propuesta, de negociación, la autonomía, la participación.

- Impulsar en cada momento del proceso el acceso a la toma de decisiones, favoreciendo la participación activa y propositiva de las mujeres, para incidir en cambios en las relaciones de poder. Es necesario una estrategia para transformar las inequidades de género.
- Las articulaciones y alianzas con otros actores y espacios. Formar parte o impulsar redes de acciones conjuntas para tener un impacto mayor y mayores recursos y aprendizajes. Las plataformas nacionales, por ejemplo, propician perspectivas y viabilidades políticas.

Temas a profundizar en el futuro

- Planeación estratégica de los procesos comunitarios.
- Aportes de nuestras experiencias a otro modelo de desarrollo.
- Desarrollo y poder local y sus vínculos con procesos más amplios.
- Sistematización de experiencias y sus vínculos con las evaluaciones.
- Negociación, cabildeo y resolución de conflictos.
- Perspectiva de género en los procesos de transformación.
- Impacto del neoliberalismo y la globalización en las comunidades.
- Herramientas para la auditoría social y el control ciudadano de los recursos y proyectos de los gobiernos municipales y central. También para el control por parte de las comunidades de los proyectos de las ONG.
- Indicadores para la valoración del impacto.
- Análisis de coyuntura.
- Relaciones entre la sociedad civil y la cooperación internacional.
- Estrategias para tener impacto en las políticas públicas con transparencia, descentralización y disminución de la vulnerabilidad ambiental.
- Estrategias para incidir en el cambio de la cultura política.
- Criterios para orientar nuestras alianzas y la constitución de plataformas de la sociedad civil en los ámbitos nacionales, regionales e internacional.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ESTRATEGIAS CAMPESINAS E INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA FRENTE AL MODELO HEGEMÓNICO DE INDUSTRIAS EXTRACTIVAS –BOLIVIA, PERÚ, COLOMBIA, ECUADOR, HONDURAS, GUATEMALA (2007-2008)

Este proceso de sistematización duró dos años y fue convocado por la red de agencias solidarias Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Solidaridad (CIDSE), quien convocó a trece de sus copartes en América Latina, que trabajaban con comunidades y organizaciones campesinas e indígenas afectadas por industrias extractivas y de producción de energía⁵⁰.

El proceso de sistematización, formando parte de un proyecto más amplio de trabajo de incidencia sobre el tema, se propuso los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar y visibilizar los efectos profundos del modelo dominante de extracción de minerales y producción de energía en América Latina (con un enfoque específico sobre petróleo, minas, gas y palma africana).
2. Visibilizar los procesos entablados por las poblaciones indígenas y campesinas desde tres estrategias:
 - a. Estrategia de minimización de los daños causados por el modelo actual.
 - b. Estrategia de reparación de dichos daños, haciendo frente a sus efectos.
 - c. Estrategia de resistencia al modelo.
3. Visibilizar y divulgar propuestas que surgen desde las tres estrategias.

50. Estas copartes fueron: Centro de Estudios Regionales para el Desarrollo de Tarija (CER-DET) y Federación Regional Única de Trabajadores Campesinos del Altiplano Sur (Frutcas) de Bolivia; Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar) y Organización Nacional Indígena y Campesina (ONIC) de Colombia; Acción Ecológica de Ecuador; Asociación Nacional de ONG (Asonog) y Caritas, de Honduras; Coordinación Nacional de ONG y Cooperativas (Congcoop), Comisión Pastoral Paz y Ecología (Copae) y Servicios Jurídicos y Sociales (Serjus), de Guatemala; Comisión Episcopal de Acción Social (CEAS), Red Muqui y Servicios Educativos Rurales (SER), de Perú. El proceso fue coordinado por Óscar Jara del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de Costa Rica.

4. Fortalecer a las organizaciones copartes:
 - a. En su posicionamiento frente a la problemática.
 - b. En su manera de enfrentar la problemática desde su quehacer.
5. Reforzar la colaboración entre las Organizaciones Miembras de la CIDSE (OM) en su trabajo de incidencia sobre casos concretos que trabajan relacionados con el tema.
6. Proveer insumos adicionales que enriquezcan el trabajo de las OM sobre el tema.
7. Fortalecer el diálogo y vínculos entre los grupos Latinoamericanos de CIDSE (COPLA y grupos/país) y los grupos/organizaciones indígenas y campesinos.

EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

- a. Sistematización entendida como *proceso de aprendizaje crítico* a partir de las prácticas realmente existentes: análisis e interpretación crítica de las experiencias vividas en: minimización de daños/reparación/resistencia frente al modelo de desarrollo imperante: sus dilemas, tensiones y contradicciones; logros y errores; avances y retrocesos; los factores claves.
- b. Sistematización como *proceso participativo* que permita rescatar lecciones de las experiencias concretas, recuperando los saberes de los actores y actoras de dichas experiencias, posibilitando así una apropiación más profunda de lo vivido.
- c. Sistematización como *proceso colectivo de intercambio*, en el que cada organización contraparte y cada OM van a contribuir con aportes particulares, pero en un marco de referencia común.
- d. Sistematización como *proceso proyectivo* que contribuye desde las experiencias pasadas a fortalecer las estrategias de incidencia hacia el futuro.
- e. La sistematización de experiencias se hará dentro de un marco de análisis crítico, que estaría compuesto de varios insumos:

- Una visión regional y panorámica que vaya más allá de la suma de las situaciones nacionales actuales.
- Un análisis crítico del modelo dominante de extracción de minerales y producción de energía, sus tendencias y contradicciones.
- El rescate histórico de las experiencias participantes vinculado a experiencias históricas latinoamericanas.
- El estudio de las propuestas alternativas de movimientos sociales latinoamericanos.

Etapas principales

1. Organización, puesta en común, identificación de copartes, motivación y arranque de la fase de intercambio (junio-setiembre de 2007).
2. Taller de capacitación en concepción y metodología de sistematización de experiencias. Definición de objetivos y eje común, de objetivos particulares para cada organización. Formulación de planes de sistematización por cada organización. Elaboración de un cronograma común (26-28 setiembre de 2007).
3. Seguimiento, retroalimentación y apoyo virtual para el arranque de los planes de sistematización. Creación de una página en internet para recopilar y socializar los materiales que se van elaborando (octubre de 2007-enero de 2008).
4. Intercambio virtual de primeros productos referidos a la recuperación histórica de las experiencias (febrero-marzo de 2008).
5. Interpretación crítica de las experiencias, identificación de aprendizajes, puntos de profundización y recomendaciones (abril de 2008).
6. Elaboración por parte de cada organización de un informe de la sistematización realizada: resumen ejecutivo (10 a 17 páginas), presentación síntesis de diapositivas (9), adjuntando anexos informativos, estadísticos, narraciones, fotografías, relatos (abril y mayo de 2008).

7. Encuentro final entre copartes y OM CIDSE: presentación de murales, documentos y diapositivas para el intercambio de las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones de las sistematizaciones; confrontación con un insumo de investigación sobre industrias extractivas en América Latina; identificación y profundización de temas relevantes; conclusiones generales y propuestas de acción futura, incluyendo una estrategia de comunicación (11 a 14 de mayo de 2008).
8. Presentación de las principales conclusiones comunes y temas de debate en la Cumbre de los Pueblos “Enlazando Alternativas”, encuentro paralelo a la cumbre oficial Europa América Latina, en Lima, Perú (15-16 de mayo, 2008).
9. Productos elaborados con los insumos de este proceso:
 - Publicación del libro *América Latina: riqueza privada, pobreza pública*.
 - Producción del vídeo 22 min: *América Latina: riqueza privada, pobreza pública*.
 - Elaboración de un CD-ROM conteniendo todos los materiales producidos en esta sistematización, así como documentos organizativos y materiales de análisis sobre el tema.
 - Formulación de un documento de política de CIDSE respecto al tema de industrias extractivas.
 - Elaboración de un manual sobre consultas comunitarias y un documento sobre acciones judiciales ante la criminalización de las protestas.

Ejes de sistematización y experiencias sistematizadas:

Características, potencialidades y limitaciones de nuestras estrategias de acción frente al modelo dominante de extracción de minerales y producción de energía:

- Estrategias de minimización de los daños causados por el actual modelo.
- Estrategias de reparación de dichos daños, haciendo frente a sus efectos.
- Estrategias de resistencia.

Nombre de la organización	Experiencia sistematizada
Frucas, Federación Regional Única de Trabajadores Campesinos del Antiplano Sud, Bolivia	“Resistencia y minimización de los daños ambientales frente a la explotación y extracción de las aguas subterráneas”. (La experiencia de los 6 años de lucha por la defensa de las aguas subterráneas frente a la exportación de agua para la minería de Chile): OM Cidse: <i>Broederlijk Delen, Bélgica</i> .
CER-DET, Centro de Estudios Regionales de Tarija, Bolivia	“Proceso de negociación desde mayo 2005 entre la empresa transnacional REPSOL-YPF y la Asamblea del Pueblo Guaraní del Itika Guasu”: OM Cidse: <i>DKA, Austria</i> .
CAJAR, Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, Colombia	“Sistematización del proceso de acompañamiento jurídico del CAJAR a la Comunidad de Tabaco –Guajira colombiana– en su lucha por la recuperación de su territorio y la exigibilidad de sus derechos frente a la Mina del Cerrejón”: OM Cidse: <i>Trocaire, Irlanda</i> .
Corporación de Acción Ecológica, Ecuador	“Acompañamiento a las comunidades del Campo Payamino, operado por la empresa petrolera Perenco en la amazonía Ecuatoriana”: OM Cidse: <i>Broederlijk Delen, Bélgica</i> .
CEAS, Conferencia Episcopal de Acción Social, Perú.	El caso de la Oroya y el valle del río Mantaro: “Participación en la defensa y protección de la Salud Pública y la Gestión Ambiental”: OM Cidse: <i>CCFD, Francia</i> .
SER, Asociación Servicios Educativos Rurales, Perú	“Avances y límites del Grupo de Diálogo Minero Cajamarca diciembre 2004-agosto 2006”: OM Cidse: <i>Justicia y Paz en nombre de Entraide et Fraternité, Bélgica</i> .
Red Muqui y Fundación Ecuémica para el Desarrollo y la Paz, Perú	“Consultas Vecinales ante el proyecto minero Majaz en El Carmen de la Frontera (Huancabamba), Ayabaca y Pacaipampa (Ayabaca) en la Región Piura, Perú.”: OM Cidse; <i>CAFOD, Reino Unido</i> .
Asonog, Asociación de Organismos No Gubernamentales, Honduras	“Organización de la Alianza Cívica por la Democracia (ACD) y sus acciones de incidencia política en demanda de una nueva Ley de Minería, por el respeto y la dignidad del Estado de Honduras”: OM Cidse: <i>Trocaire, Irlanda</i> .

Nombre de la organización	Experiencia sistematizada
Caritas Tegucigalpa, Honduras	El Valle de Siria: “Organización y resistencia comunitaria frente a la explotación minera a cielos abiertos”: OM Cidse; CAFOD, <i>Reino Unido</i> .
Serjus, Servicios Jurídicos y Sociales, Guatemala	“Experiencia de Organización en la defensa de sus recursos naturales y resistencia contra la implementación de la Hidroeléctrica en Xalalá en el Ixcán”: OM Cidse; cCFD, <i>Francia</i> .
Copae, Comisión Pastoral y Ecología, Guatemala	“La consulta comunitaria en Sipakapa”: OM Cidse: CORDAID, <i>Países Bajos</i> .
Congcoop, Coordinadora de ONG y Cooperativas, Guatemala	“Agrocombustibles, conflictividad agraria y gobernabilidad territorial en el Valle del Río Polochic, Guatemala”: OM Cidse: CORDAID, <i>Países Bajos</i> .

Fuente: Jara (2013)

Temas claves que surgieron para la interpretación crítica y la toma de posición con propuestas de acción, a partir de las sistematizaciones:

- Cambios en el escenario mundial y tendencias del modelo dominante de explotación de las industrias extractivas. Su impacto en América Latina.
- La criminalización de las protestas que realizan las comunidades indígenas y campesinas y qué estrategias ante ello.
- Las consultas comunitarias: características, resultados, modalidades y estrategias.
- ¿Diálogo, negociación, concertación o negación total a la minería?
- Articulación y alianzas: su importancia y características.
- Recomendaciones: para las organizaciones indígenas y campesinas, para CIDSE, para otros actores.

Este proceso demostró lo útil e importante que puede ser la sistematización de experiencias para, no solo apropiarnos críticamente de nuestra propia historia, sino para identificar elementos claves presentes en las estrategias de acción, en un ámbito continental y mundial, para así contribuir a una toma de posición de todos los actores involucrados e incluir a las propias agencias de cooperación. Este diálogo promovido por CIDSE con sus copartes es una extraordinaria muestra de las potencialidades que tiene este esfuerzo para fortalecer nuestras relaciones y perspectivas comunes, para ser agentes de transformación en el corto, mediano y largo plazo.

ALGUNOS EJEMPLOS REALES DE OBJETOS,
OBJETIVOS Y EJES DE SISTEMATIZACIÓN

Ejemplo 1: El Salvador

Objetivo

Fortalecer las líneas de incidencia de las organizaciones de la sociedad civil en las definiciones educacionales del gobierno central.

Objeto

La experiencia del programa de formación para la incidencia de maestros y maestras populares rurales en el año 2007.

Eje

¿Qué elementos de nuestras estrategias de formación utilizadas han influido más en la construcción de lineamientos política educativa para el campo?

Ejemplo 2: Guatemala

Objetivo

Potenciar la participación de los actores sociales que interactúan en el proceso de desarrollo municipal (ONG, OG, comunidad organizada, autoridades y funcionarios municipales, cooperación internacional) para la aplicación en la Mancomunidad Municipal del Petén Itzá.

Objeto

La experiencia de trabajo en la planificación estratégica participativa del municipio de San Francisco Petén, en el periodo comprendido entre 2005 y 2007.

Eje

Factores que fortalecieron y que debilitaron la participación de los actores sociales en el proceso de planificación estratégica del municipio.

Ejemplo 3: Nicaragua

Objetivo

Mejorar las líneas de trabajo participativas de los programas orientados a la gestión municipal y el desarrollo local de nuestro municipio.

Objeto

La experiencia de fortalecimiento y empoderamiento de actores locales en función del desarrollo local en el municipio de Larreynaga en los años 2007-2008.

Eje

Relaciones entre actores locales y autoridades, en la perspectiva estratégica del desarrollo local, con equidad de género.

Ejemplo 4: Chiapas

Objetivo

Para mejorar la metodología aplicada en el proceso y elaborar un nuevo plan de trabajo para aplicarlo en otros barrios.

Objeto

El trabajo de fomento del hábito de la lectura, realizado en dos barrios de San Cristóbal: La Garita y El Relicario, en el periodo marzo-octubre de 2011.

Eje

¿Qué aspectos de la metodología y materiales usados en niñas y niños ayudaron más para que tengan mejor comprensión de la lectura?

Ejemplo 5: Sistematización de las experiencias del convenio CEAAL Centroamérica y Caribe y Educación Sin Fronteras sobre mejora de la calidad educativa (2011)

Objetivos

1. Impulsar un proceso colectivo reconstrucción histórica, interpretación crítica y recuperación de aprendizajes de algunas experiencias significativas que hemos vivido en él desde las experiencias nacionales y los intercambios con mirada regional.
2. Formular recomendaciones que sean útiles para enriquecer con una perspectiva transformadora nuestras prácticas particulares, nuestras propuestas conjuntas, así como futuros convenios regionales similares al actual.
3. Contribuir a que podamos incorporar en el futuro en nuestras organizaciones y en el ámbito de las redes del CEAAL, la sistematización de experiencias como una cultura permanente de reflexión crítica sobre las prácticas y desde las prácticas.

Objetos

Diez experiencias realizadas en el marco de este convenio: dos en Guatemala y en República Dominicana, una en Panamá, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Honduras y Haití, entre 2008 y 2011.

Eje común

Aportes desde una perspectiva de educación popular a la mejora de la calidad educativa y a una educación transformadora en Centroamérica y el Caribe.

Subejos en torno a los que se agruparon las distintas experiencias

1. Factores de nuestras estrategias de intervención que han posibilitado o no incidir efectivamente en las políticas educativas con vistas a mejorar la calidad de la educación.
2. Innovaciones metodológicas y pedagógicas que hemos realizado y en qué sentido aportan a una propuesta alternativa que mejore la calidad de la educación.
3. Elementos organizativos y formativos que hemos impulsado en nuestras estrategias y que han contribuido o no al fortalecimiento de los actores educativos de cara a mejorar la calidad de la educación.

Capítulo VII

ALGUNAS HERRAMIENTAS ÚTILES EN LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

1. GUÍA PARA FORMULAR UN PLAN DE SISTEMATIZACIÓN⁵¹

1. **Nombre(s) de quien(es) elabora(n) la guía y fecha:**
2. **¿Qué experiencia se quiere sistematizar?:** delimitación del objeto: dónde y cuándo se realizó, quienes participaron, algunas características.
3. **¿Para qué se va a realizar esta sistematización?:** definición de los objetivos o utilidades que se pretenden conseguir con ella.
4. **¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesan más?:** precisar el eje, el hilo conductor que atraviesa la experiencia.
5. **Fuentes de información que se piensan utilizar:** registros existentes o nuevos por conseguir.
6. **Productos que se espera elaborar con esta sistematización.**
7. **Procedimiento** a seguir para el ordenamiento de la información, para la reconstrucción histórica, para la interpretación crítica y para la elaboración de productos de esta sistematización.

Fecha	Actividad	Participantes	Responsables

8. **Presupuesto estimado.**
9. **Comentarios,** inquietudes, riesgos a tomar en cuenta.

51. Basada en una propuesta original de Mariluz Morgan (O. Jara).

2. EJEMPLO DE UN PLAN DE SISTEMATIZACIÓN

Quién sistematiza

El Instituto de Educación y Promoción “Nueva Vida” del municipio rural Tiribí de la Provincia de San Juan, institución que ha ido impulsando varios programas de mejoramiento de la calidad educativa y la salud buscando la participación activa de la población del municipio y que, en vista que el proyecto terminará en un año y medio, busca fortalecer la autonomía de las organizaciones comunitarias y sus capacidades de propuesta. Para eso, quiere sistematizar la experiencia que lleva a cabo.

Qué experiencia quieren sistematizar

El trabajo de promoción de educación y salud, en especial de capacitación a educadores, padres, madres y líderes comunitarios, realizado en tres barrios pobres del municipio: Jiquilito; Monte Gordo y Linda Vista desde octubre de 2008 hasta abril de 2010 (18 meses).

Para qué van a sistematizar esta experiencia

- a. Para tener insumos metodológicos con qué elaborar un nuevo plan de trabajo que fortalezca la autonomía organizativa en las comunidades, para el período julio de 2010 a diciembre de 2011 (que es cuando termina el actual proyecto).
- b. Para formular sugerencias y recomendaciones a la Oficina Provincial de Educación sobre cómo incentivar la participación de las comunidades en los proyectos, a partir de los aprendizajes de esta experiencia.

Cuál es el eje de esta sistematización

Qué aspectos de la metodología del trabajo de capacitación y promoción han contribuido a lograr mayor iniciativa, capacidad de propuesta y autonomía en las organizaciones comunitarias.

Fuentes de información que se van a utilizar

Informes semanales elaborados por el proyecto, cuadernos personales de capacitadores y capacitadoras, actas de reuniones del equipo del instituto; cronograma y documentos de planificación; diseños metodológicos, memorias y relatorios de las capacitaciones; filmaciones de vídeo y fotografías del trabajo realizado en el centro de atención en salud; grabaciones de testimonios presentados en las evaluaciones del 2008 y 2009. Recortes de periódicos sobre la experiencia. Podemos añadir entrevistas a los líderes, a los padres y madres de familia.

Procedimiento

- a. Coordinarán el proceso las dos personas responsables del trabajo de capacitación y de promoción.
- b. Participa todo el equipo de promotores y promotoras del instituto (seis personas, dos por comunidad), una investigadora del área de mejoramiento educativo del municipio. Líderes de la comunidad: tres mujeres y tres varones que estuvieron en diferentes momentos. Dos padres y dos madres de familia que acompañaron el proceso.
- c. Se realizará a lo largo de tres meses (abril-junio de 2010): una sesión preparatoria de dos días, ocho jornadas semanales de un día completo, dos sesiones finales de dos días cada una.
- d. Cada subequipo de barrio hará por aparte la reconstrucción histórica y ordenamiento de su experiencia, lo cual se colectivizará en las sesiones quincenales.
- e. Los líderes y padres y madres participarán en las sesiones preparatorias. Complementarán el trabajo de reconstrucción histórica y participarán fundamentalmente en la parte de interpretación y conclusiones.

Aspectos a considerar en la reconstrucción histórica y la clasificación de información

- a. Cómo se inició el proyecto: de quién fue la iniciativa, quiénes participaron en su formulación. Cuáles eran los objetivos planteados y qué necesidades buscaba enfrentar. Cómo se hizo el diagnóstico de esas necesidades. Qué etapas preveía el proyecto.
- b. La propuesta metodológica con la que se concibió el proyecto para la promoción y para la capacitación.

- c. Las acciones de capacitación realizadas mensualmente: objetivos, metodología, temas y participantes (hombres y mujeres).
- d. Las acciones de promoción realizadas mensualmente: objetivos, metodología temas y participantes (hombres y mujeres).
- e. Logros y dificultades organizativos que aparecen en las evaluaciones. (Diferenciar en el caso de hombres y en el de mujeres).
- f. Acciones impulsadas autónomamente por las organizaciones. (Visibilizar la participación de las mujeres y las acciones impulsadas autónomamente por ellas).
- g. Percepciones, reflexiones y sentimientos expresados por las personas de las organizaciones comunitarias sobre sus propias capacidades de acción y propuesta.

Algunas preguntas interpretativas

- a. ¿Ha habido cambios en los objetivos? ¿Por qué?
- b. ¿Cuál es la relación (en las distintas etapas) entre objetivos y necesidades, comparando las comunidades rurales y las urbanas?
- c. ¿Para cada comunidad: quiénes fueron las personas que participaron más en las capacitaciones de maestros y quiénes en las de padres y madres? ¿Por qué?
- d. ¿En cada comunidad: quiénes participaron más en las acciones de promoción? ¿Por qué?
- e. ¿Qué cambios ocurrieron en la metodología de capacitación y en la de promoción? ¿Tienen relación entre sí estos cambios? ¿Por qué se dieron?
- f. ¿Qué tensiones y contradicciones aparecieron? ¿A qué se debieron? ¿Se mantienen?
- g. ¿Qué acciones demuestran que se ha ganado en autonomía o em capacidad propositiva? ¿Qué tipo de propuestas se elaboraron? Analizar el rol desempeñado por las mujeres y las razones de su mayor o menor participación autónoma.

- h.** ¿Qué factores (de la metodología utilizada y de otro tipo) incidieron en mayor iniciativa, autonomía o capacidad propositiva? ¿Cuáles incidieron negativamente? ¿Se superaron? ¿Por qué? ¿A qué conclusiones llegamos en este aspecto?
- i.** A partir de lo visto, ¿cómo reformularíamos los objetivos de autonomía y participación para el próximo proyecto? ¿Qué acciones reforzaríamos? ¿Cuáles dejaríamos de lado?
- j.** ¿Qué recomendaciones haríamos a otros proyectos similares que buscan el mismo objetivo?
- k.** ¿Qué recomendaremos a la oficina provincial de educación para impulsar mayor participación en las comunidades?

Productos a elaborar con esta sistematización

- a.** Un informe síntesis de los principales resultados obtenidos en la reconstrucción histórica e interpretación crítica, con observaciones sobre la metodología utilizada.
- b.** Una presentación en diapositivas (*Power Point*) con 15 diapositivas que muestren los objetivos, objeto y eje, una síntesis de la reconstrucción histórica y las principales conclusiones, aprendizajes y recomendaciones, para presentarla y discutirla en cada comunidad y luego, en un acto central, invitar a la oficina provincial de educación a discutir esos aprendizajes y propuestas.
- c.** Una presentación mural con fotos y testimonios que vaya rotando en las comunidades para generar discusión en torno a los aprendizajes y recomendaciones. Posibilidad de organizar un festival municipal participativo donde se compartan estos resultados.
- d.** Un folleto con las reflexiones y recomendaciones organizativas, para divulgar en otras comunidades y organizaciones enfatizando en la temática de autonomía y participación.
- e.** Un borrador de plan de trabajo para el nuevo periodo del instituto a discutir en las sesiones internas de planificación de fin de año.

- f. Dos afiches, uno sobre salud y otra sobre educación, recogiendo imágenes y algún testimonio resaltante de las personas que participaron en el proceso de la sistematización.
- g. Cinco programas radiales de 10 minutos cada uno, recogiendo frases relevantes que surgieron en las entrevistas, organizadas y comentadas para generar reflexión más amplia sobre los temas.

Presupuesto

Cronograma

3. FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Objetivos

1. Recuperar lecciones de *momentos significativos* para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y pueda ser compartido con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos.
2. Ejercitarse en la redacción ordenada de relatos sobre hechos y situaciones importantes y aprendizajes cotidianos.

Formato de la ficha
Título de la ficha (que dé una idea de lo central de la experiencia)
Nombre de la persona que la elabora:
Organismo/institución:
Fecha de elaboración de la ficha:
Lugar:
Contexto de la situación (1 o 2 frases sobre el contexto en que se dio el momento significativo: dónde, cuándo, quiénes participaron, con qué propósito...; es decir, una referencia que ubique lo que se va a relatar en un contexto más amplio).
Relato de lo que ocurrió (1 página <i>describiendo y narrando</i> lo que sucedió, de tal manera que se pueda dar cuenta del desarrollo de la situación, su proceso y el rol desempeñado por los diferentes actores involucrados).

Aprendizajes (1/2 página sobre las enseñanzas que ese momento nos ha dejado y cómo nos podrían servir para un futuro. Se puede incluir recomendaciones o sugerencias).

Palabras clave: (descriptor(es) que nos permita(n) identificar los temas centrales a los que se refiere la experiencia).

3.1 Ejemplos de fichas de recuperación de aprendizajes

“Cómo trabajar conceptos complicados”

Nombre: Rafael Ráudez R.

Organización: Cencase

Fecha: 29-05-2001 / Yalagüina, departamento de Madriz, Nicaragua.

A. Contexto

Yalagüina está ubicado al norte de Nicaragua, es un municipio del trópico seco, con una población de 8300 habitantes, de los cuales el 80 % es rural. En el municipio hay una incidencia de organismos no gubernamentales que tratan de coordinarse mejor para que sus acciones tengan mayor impacto, siendo uno de los espacios de concertación más importante del municipio la Comisión Ambiental Municipal, aunque es de reciente formación.

Se están desarrollando en el municipio un proyecto de investigación Acción Participativa en nueve comunidades, con el fin de mejorar la participación de la población en el uso de los recursos naturales, especialmente el agua. El proceso es promovido por la Asociación de Municipios de la Cuenca del río Estelí (Amcre). Esta experiencia se dio en febrero de este año, en el marco de una capacitación del presente proyecto.

B. Relato

Inicialmente líderes comunitarios de nueve comunidades llegaron al encuentro programado y mostraron dificultad para conceptualizar cosas como: práctica, teoría, método, reflexión. Sabían a que nos estábamos refiriendo con esas palabras pero no podían pasar a

definirlas, cuando se les pedía que lo hicieran por escrito. Yo tenía la duda si no era algo casi imposible de tratar de formular este tipo de conceptos con compañeros que no tenían costumbre de escribir definiciones.

El profesor Javier Roque inició el taller haciendo un resumen del encuentro anterior y preguntando que había pasado en la comunidad previo al encuentro, debido a que después de cada encuentro los líderes se reúnen con su comunidad para compartir lo aprendido.

Luego dividió a los participantes en grupo y cada grupo debía elaborar una definición de: método, teoría, práctica, reflexión, entre otros. Cada grupo elaboró sus propias definiciones, las presentó al resto de participantes del encuentro, pero en realidad las definiciones no estaban completas, aunque contenían algunos elementos de las mismas.

El educador no trató de plantear que las definiciones tenían parte del concepto, pero que les faltaba algo que él iba a escribir, que es lo normal en el método de elaboración conjunta, sino que utilizando ejemplos que los mismos líderes expresaban, preguntaba para completar el concepto. Por ejemplo un campesino decía que él miraba cómo se hacía una silla, eso se lo llevaba en la mente y luego en su casa la hacía; la primera vez le salía mal y la segunda mejor, hasta perfeccionarla. El educador preguntó que era lo que ocurría en el proceso y finalmente el campesino concluía que la práctica es la relación del pensamiento y los medios disponibles. De igual forma se procedió con cada uno de los conceptos.

Toda la sesión fue una verdadera ejercitación del pensamiento donde se logró profundizar cada vez más en las definiciones. Los participantes en el encuentro estaban satisfechos de haber logrado trabajar estas definiciones que normalmente les parecía muy difícil de hacer.

C. Aprendizajes

1. Las personas pueden elaborar conceptos por difíciles que parezcan y aunque tengan bajo nivel académico, siempre y cuando se use la metodología adecuada. No hay que tener temor de que haya conceptos demasiado complicados para los campesinos.

2. Es más importante que las personas desarrollen la capacidad de pensar y eso nos asegura que pueden alcanzar cualquier cosa. Siempre nos preocupamos demasiado por llenar a la gente de conocimientos técnicos y poco hacemos acciones para que se ejercite el pensamiento.

Palabras clave: metodología, formación.

“Experiencia sobre calidad del agua”

Nombre: Angel Lendechy

Institución: Universidad Autónoma de Yucatán

Lugar y Fecha: Simanché, Yucatán, México, 1993

1. Contexto de la situación

Simanché es una comunidad rural de 2700 habitantes, se encuentra a 70 m de la capital del Estado, las actividades principales de su gente son: agricultura y ganadería en pequeñas granjas, pesca, comercio y trabajo asalariado. En esta comunidad desde 1993, se inició un trabajo de investigación acción participativa a través de un diagnóstico participativo con el objeto de conocer la situación de la comunidad no solo desde la visión del equipo externo, sino también desde la perspectiva de la gente de la comunidad. Después de varios meses de trabajo se llegó a la conclusión que los problemas principales eran: desempleo, destrucción de los niños y calidad del agua. Se inició así un trabajo concreto para dar solución a estos problemas.

2. Relato de lo ocurrido

A continuación se narra la experiencia relacionada con la calidad del agua. Cuando iniciamos el proceso de análisis con la comunidad respecto al problema del agua en un primer momento la gente expresó que esta dificultad tenía que ser resuelta por la autoridad municipal porque era su responsabilidad. La gente comentaba que muchos niños se enfermaban porque el agua salía sucia y estaba contaminada, que se debería arreglar la red de *agua potable*.

Cuando se insistió a la gente que analizáramos además de lo que las autoridades podían hacer por el agua, que se podía hacer para mejorar su calidad y evitar que los niños se sigan enfermando. Nos contestaron: “Pues ustedes son los ‘doctores’ que nos digan qué podemos hacer”. Les insistimos en que ellos conocen mejor que nosotros lo que pasa en la comunidad y que seguramente podían aportar ideas sobre las causas y las soluciones al problema. Fue así que se inició un proceso de análisis de este problema.

Al concluir la segunda sesión, la gente había identificado una serie de causas y alternativas al problema: por ejemplo varias de las causas estaban relacionadas con las prácticas del manejo del agua, y hábitos de higiene personal y preparación de alimentos así como la disposición de excretas. A todos estos propusieron alternativas. Al terminar este ejercicio una señora comentó: “Cuando empezamos yo creía que no sabíamos, pero ahora me doy cuenta que sí sabemos”. Esta situación permitió que la gente de la *comunidad* revalorara sus conocimientos, mejorara su autoestima y continuara participando en el análisis de otros problemas de la comunidad, y se desarrollara todo un proceso de participación comunitaria.

3. Aprendizajes y recomendaciones

El aprendizaje de esta experiencia

Que al principio es difícil lograr una participación activa de la comunidad sobre todo en un contexto en donde la gente no ha participado en este tipo de experiencias.

Una vez que la gente descubre y revalora sus saberes se genera en ellos una mayor autoestima y una participación más activa y consciente.

Recomendación

El equipo de trabajo de las instituciones, debemos en todo momento motivar a la gente haciendo énfasis en la importancia que tienen sus conocimientos. Tenemos que tener mucha capacidad para escuchar.

Palabras clave: diagnóstico participativo, revalorización de saberes, autoestima

4. MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN

Objetivos

- Permite tener una *síntesis* visual de lo realizado en la experiencia ordenada cronológicamente.
- Identifica momentos significativos.
- Identifica etapas.
- Permite ver continuidades y discontinuidades.
- Facilita el analizar aspectos por separado.

Fecha	Actividad	Participantes	Objetivo	Método	Resultados	Contexto

Esta matriz se debe construir con flexibilidad. El número y tipo de columnas dependerá de la necesidad e interés en cada proceso de sistematización (se pueden quitar columnas, colocar otros aspectos o añadir otros a este ejemplo).

Recomendaciones a la hora de utilizar esta matriz

- Se trata de describir sintéticamente lo más relevante de cada aspecto.
- Se puede tener en un lugar visible y grande (cartelera, pared, etc.). Así, cuando se reúne el equipo, se va llenando y visualizando el desarrollo de las actividades.

- Se puede utilizar: durante la ejecución de la experiencia, o luego de realizada la experiencia.
- La matriz debe hacerse del periodo que se ha escogido sistematizar.
- Permite, una vez llenada, identificar etapas. Pero en ese momento, se ponen las que realmente se dieron, no las que estaban en el proyecto; es decir, se pone lo realizado, no lo planeado (que no siempre coinciden).

5. LÍNEAS Y GRÁFICOS DE TIEMPO

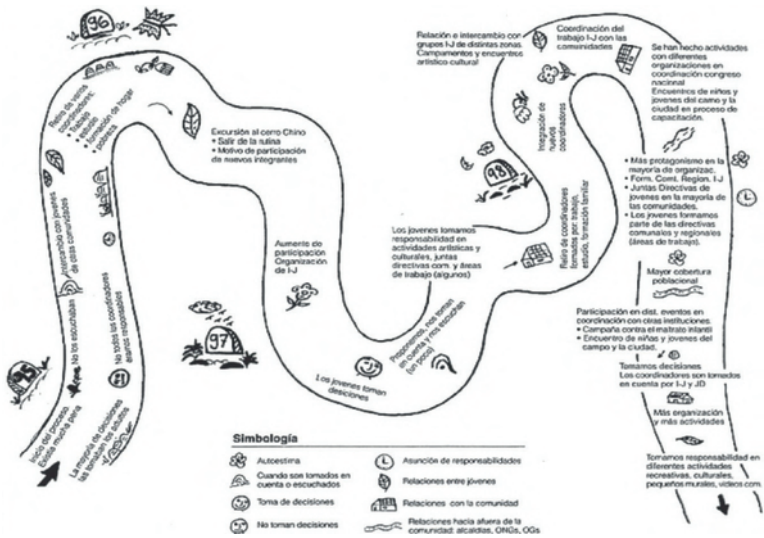
Objetivo

Contar con una expresión gráfica, normalmente cronológica, que muestre de forma sinóptica el devenir de aspectos importantes de la experiencia a lo largo del tiempo.

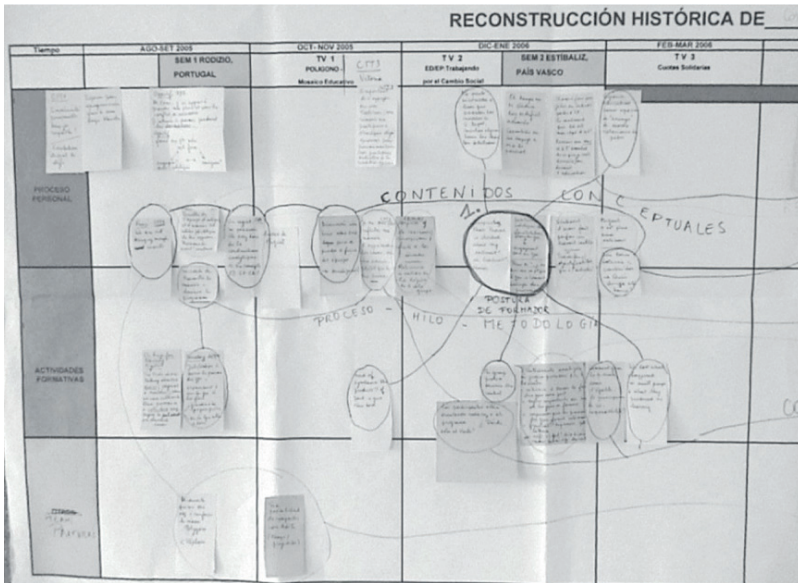
Usos y variantes: entre otros usos, se puede utilizar para:

- a. Formular un panorama histórico general de los principales hitos de la experiencia como un punto de partida para definir el objetivo, objeto y eje.
- b. Ir realizando una reconstrucción histórica colectiva de tal manera que entre las personas participantes se vaya graficando el desarrollo del proceso y marcando aspectos y etapas.
- c. Sintetizar de forma gráfica un proceso más complejo y elaborado de reconstrucción de la historia de la experiencia, con el fin de presentar de forma global el conjunto del trayecto realizado.
- d. Puede asumir desde formas muy estructuradas como gráficos de barras o esquemas cronológicos, hasta formas creativas y simbólicas (caminos, ríos, paisajes) o también como una matriz de doble entrada en que sobre una línea horizontal del tiempo, se vayan anotando en columnas los hechos que hacen referencia a los aspectos que se van reconstruyendo.

En las siguientes páginas se presentan algunas muestras de esos usos.



Fuente: Jara (2013)



Fuente: Jara (2013)



Fuente: Jara (2013)

Revelo
23 Agosto 2002

D. Esteban
Papelito
Gislenmuko

CRONOLOGÍA HISTÓRICA

	Importancia Económica	Fiestas/Tradiciones	Prácticas Culturales	Otros
1920	Se compraban las papas de las castañas de Che Pedro Pacheco de Gábrico (Por Gallo) Habían más castañas por día de mañá a la 1:30 de la tarde a 5/c.	Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Y antes, se hacían los platos de papas y de trigo. El plato, que se hacía de carne de los animales para hacer castañas, se hacía de trigo.	Los que todos a las castañas más, mejor y los más. Rebanaban las castañas del Castillo venia y de los Naranjos a mar y se ponían a rebanarlas debanas. Se iban a comprar a los (1920) Se iban a los castños todo.
1940	Se vendían o se compraban para comerlos. Se iban comprando los platos debanas. Se iban a comprar a los castños todo.	Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Desde el año 35-38, se hacían platos de papas y de trigo. Se iban a los castños todo. Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Los que todos a las castañas más, mejor y los más. Rebanaban las castañas del Castillo venia y de los Naranjos a mar y se ponían a rebanarlas debanas. Se iban a comprar a los (1920) Se iban a los castños todo.
1960	Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Desde el año 35-38, se hacían platos de papas y de trigo. Se iban a los castños todo. Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Desde el año 35-38, se hacían platos de papas y de trigo. Se iban a los castños todo. Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Los que todos a las castañas más, mejor y los más. Rebanaban las castañas del Castillo venia y de los Naranjos a mar y se ponían a rebanarlas debanas. Se iban a comprar a los (1920) Se iban a los castños todo.
1980	Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Desde el año 35-38, se hacían platos de papas y de trigo. Se iban a los castños todo. Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Desde el año 35-38, se hacían platos de papas y de trigo. Se iban a los castños todo. Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Los que todos a las castañas más, mejor y los más. Rebanaban las castañas del Castillo venia y de los Naranjos a mar y se ponían a rebanarlas debanas. Se iban a comprar a los (1920) Se iban a los castños todo.
2002	Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Desde el año 35-38, se hacían platos de papas y de trigo. Se iban a los castños todo. Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Desde el año 35-38, se hacían platos de papas y de trigo. Se iban a los castños todo. Se apartaban para las fiestas y si se comaban olvidaban para comelas, se comían en los casa y en la comuna. con vino, y se comaban. Se celebraban San Andrés, San Santiago, San José, San Juan, San Pedro y San Pablo. Cuando terminaba la fiesta, se daban a los niños, a los niños de la comuna.	Los que todos a las castañas más, mejor y los más. Rebanaban las castañas del Castillo venia y de los Naranjos a mar y se ponían a rebanarlas debanas. Se iban a comprar a los (1920) Se iban a los castños todo.

El problema de la castañas
de los años en la comuna
de los años en la comuna.

Fuente: Jara (2013)



Fuente: Jara (2013)

6. GUÍA PARA DEFINIR EL EJE DE SISTEMATIZACIÓN

Objetivo

La actividad de definición del eje de sistematización, se propone responder la pregunta: ¿Por qué queremos sistematizar *esta* experiencia y no otra?

Procedimiento

1. Establezca el motivo general de su interés en esta experiencia local de desarrollo:
 - a. Se trata de una experiencia exitosa e interesa conocer los motivos de este resultado positivo.
 - b. Se trata de una experiencia fracasada e interesa conocer los motivos de este resultado.
 - c. La experiencia aún está en curso o, simplemente, no se sabe si ha sido o no exitosa en sus resultados; sin embargo, tiene elementos innovadores interesantes que se deben conocer.
2. Responda la pregunta que corresponda con la mayor precisión posible:
 - a. Si su respuesta a la pregunta 1 fue “A”:

¿En qué aspecto específico ha sido exitosa esta experiencia? (Por ejemplo: “Esta experiencia ha sido exitosa en que un alto porcentaje de los socios de la cooperativa están produciendo cultivos no tradicionales dirigidos”).
 - b. Si su respuesta a la pregunta 1 fue “B”:

¿En qué aspecto específico esta experiencia ha fracasado o ha sido poco exitosa? (Por ejemplo: “A pesar de que la cooperativa fue exitosa en colocar los productos de los socios en los supermercados, la mayoría de los campesinos indica que ha sufrido fuertes pérdidas económicas”).

Si su respuesta a la pregunta 1 fue “C”:

¿En qué aspecto específico esta experiencia ha innovado? (Por ejemplo: “La metodología de capacitación en gestión y administración, empleada por la ONG, es bastante novedosa y realmente parece provocar cambios de actitudes y de prácticas en las personas que han participado en sus talleres”).

3. Lo que usted haya escrito en la pregunta 2, es el eje de sistematización.
¿Qué quiere decir esto? Que usted debe *mirar* esa experiencia desde el punto de vista de *ese* tema.

Por ejemplo, si usted escribió que su interés radica en que la experiencia ha sido innovadora en cuanto que ha logrado que las mujeres de la comunidad asuman colectivamente el liderazgo del proyecto de ecoturismo, entonces usted debería concentrarse en ese tema y no en otro.

Si al estar haciendo el trabajo de campo *descubre* que hay otro aspecto o tema también muy interesante, entonces *organice otro ejercicio de sistematización, pero le sugerimos que no mezcle los temas.*

7. GUÍA PARA REALIZAR UN PLAN DE ENTREVISTAS

Objetivo

En esta sección revisaremos un procedimiento que nos ayudará a responder tres preguntas:

- ¿A quiénes vamos a entrevistar?
- ¿Quiénes los van a entrevistar?
- ¿Sobre qué temas los vamos a entrevistar?

Procedimiento

1. Recuerde el eje de sistematización. Recuerde que su plan de entrevistas debe estar orientado a este eje y no a otros temas diversos.
2. Identifique a aquellos actores directos e indirectos que han sido priorizados para que participen en el ejercicio de sistematización.
3. Recuerde: queremos obtener las opiniones y puntos de vista de cada participantes sobre los siguientes cuatro temas:
 - La situación inicial y su contexto, antes del inicio de la experiencia.
 - El proceso de intervención y su contexto.

- La situación final o actual y su contexto (resultados y beneficios) y su contexto.
 - Las lecciones aprendidas.
4. Para cada una de las personas que se van a entrevistar, escriba una serie de preguntas que cubran adecuadamente cada uno de los cuatro temas. Piense que la entrevista no debería durar más de 90 a 120 minutos, como máximo.
 5. Defina quién estará a cargo de hacer cada entrevista. Analice con cuidado las ventajas y desventajas de cada posible entrevistador, en relación a cada entrevistado.

El siguiente formulario puede ayudarlo a organizar esta actividad:

PLAN DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
Nombre del entrevistado/a:		
Nombre del entrevistador/a:		
Fecha:	Lugar:	Caso:
Tema	Preguntas	
Situación inicial	Ejemplo: ¿Cómo hacía usted para vender sus cosechas antes de 1995, es decir, antes de que comenzara este proyecto?	
Proceso de intervención	Ejemplo: ¿Podría decirme cuáles han sido las actividades o hechos más importantes que ha hecho el Comité con este proyecto, con relación a la comercialización?	
Situación final	Ejemplo: En la última cosecha, ¿Cómo estuvieron los precios del tomate que ustedes recibieron, en comparación con los precios que les pagaron a los que no están en el proyecto?	
Lecciones aprendidas	Ejemplo: Si pudiera comenzar de nuevo con este proyecto, ¿qué cosas haría de manera diferente? ¿Por qué?	

8. GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS

Objetivos

Al terminar las entrevistas individuales, debemos ordenar la información obtenida para analizarla. El análisis está orientado a responder tres preguntas:

- ¿Qué tan amplia es la variedad de perspectivas y puntos de vista en cada uno de los temas incluidos en las entrevistas (situación inicial, proceso de intervención, situación final y lecciones aprendidas)?
- ¿Cuáles son los principales consensos en cada uno de esos temas?
- ¿Cuáles son las principales diferencias en cada uno de esos temas?

Procedimiento

1. Cada entrevistador debe pasar en limpio sus apuntes, o transcribir las grabaciones de las entrevistas.
2. Repase la información obtenida de cada entrevistado. ¡No confíe solamente en su memoria, para eso tomó apuntes y transcribió las grabaciones de las entrevistas! Conforme va leyendo sus apuntes, vaya anotando *sintéticamente* las principales ideas del entrevistado, en un cuadro como el que se muestra más adelante.
3. Una vez que se ha ordenado la información proporcionada por cada entrevistado, hay que juntar todos los puntos de vista y opiniones. Para ello, se puede usar un formulario como el que se muestra más adelante.
4. Cuando se tiene reunida la información de todos los entrevistados, hay que identificar los acuerdos y los desacuerdos. Para ello, se puede usar un cuadro como el que se señala más adelante.

Ordenamiento de la información de cada persona entrevistada

Nombre del (de la) entrevistado(a):

Nombre del (de la) entrevistador(a):

Tema	Síntesis de ideas principales
Sobre la situación inicial	Ejemplo: La mayor parte de los años no llegaban compradores a la zona y solo se podía vender una pequeña parte de la cosecha.
Sobre el proceso de intervención	Ejemplo: Lo más importante fue la compra de la cámara refrigerada porque permite prolongar la temporada de mercadeo y así esperar mejores precios.
Sobre la situación final	Ejemplo: Esta zona se ha convertido en la principal proveedora de tomate para las ciudades de X y de Y.
Sobre las lecciones aprendidas	Ejemplo: La capacitación y asistencia técnica para mejorar la calidad del tomate debería haberse comenzado desde el primer año.

Ordenamiento de la información de cada entrevistado(a)				
Tema	Entrevistados(as)			
	1	2	3	4
Sobre la situación inicial				
Sobre el proceso de intervención				
Sobre la situación final				
Sobre las lecciones aprendidas				

Acuerdos y desacuerdos principales

Temas	Acuerdos		Desacuerdos	
	Ideas sobre las que hay acuerdos	Personas o grupos que participan en el acuerdo	Ideas sobre las que no hay acuerdo	Personas o grupos que participan en el acuerdo
Sobre la situación inicial				
Sobre el proceso de intervención				
Sobre la situación final				
Sobre las lecciones aprendidas				

9. GUÍA PARA FORMULAR UNA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN⁵²

Objetivo

Un ejercicio de sistematización no es un trabajo académico, es un proceso que tiene el propósito final de que nosotros, y otras personas en otros lugares o en el futuro, podamos aprender de la experiencia de desarrollo.

Para esto, es indispensable que la sistematización no se dé por terminada hasta que se haya definido y puesto en marcha una estrategia de comunicación, es decir, un programa destinado a que los resultados y las lecciones aprendidas sean conocidos por quienes pudieran tener interés en ellas.

Procedimiento

La estrategia de comunicación puede emplear varios medios, tanto tradicionales como no tradicionales:

- Talleres de presentación de resultados.
- Documentos.
- Folletos.
- Videos.
- Publicaciones en internet.

La pregunta central que se debe responder para comenzar el diseño de una estrategia de comunicación es: ¿A quién queremos comunicar nuestros resultados y las lecciones aprendidas?

El formulario que se presenta a continuación, nos puede ayudar a organizar la respuesta a esa pregunta. Usted puede agregar otros destinatarios, u otros medios de comunicación.

52. Adaptado de: Fida-Preval (2001).

Comunicación de los resultados y de las elecciones aprendidas

Población destinataria	Talleres	Cuñas radio y TV	Periódicos	Folletos de divulgación	Documentos técnicos	Web	Video
Comunidades que participan en el proyecto							
Población en general del país							
Dirigentes de organizaciones							
Directivos del proyecto							
Técnicos del proyecto							
Directores(as) de colegios							
Funcionarios(as) de ministerio							
Personal de proyectos similares en otros países							
Profesionales de programas sociales y educativos en el país							
Autoridades de los gobiernos locales en la zona del proyecto							
Etc.							

Bibliografía⁵³

1. COMPILACIONES DE TEXTOS Y PROPUESTAS GLOBALES DE SISTEMATIZACIÓN

- AIPE-CEAAL. (1987). *La sistematización como creación de saber de liberación* (selección de textos). La Paz.
- ALBOÁN, HEGOA, Instituto de DD. HH. Pedro Arrupe. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao.
- ALBOÁN, HEGOA, Instituto de DD. HH. Pedro Arrupe. (2008). *La aventura de la sistematización. Como mirar y aprender de nuestras prácticas desde nuestras prácticas*. Bilbao.
- Antillón, R. (1995). *La sistematización: ¿qué es?, y ¿cómo se hace?* Guadalajara: Imdec.
- Ayllón V., M. R. (2002). *Aprendiendo desde la práctica. Una propuesta operativa para sistematizar*. Lima: Kallpa.
- Barnechea, M. M.; González, E. y Morgan M. L. (1992). *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima: Taller Permanente de Sistematización-CEAAL.
- Barnechea, M. y Morgan, M. L. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Lima: Biblioteca Virtual.
- Barnechea, M. y Morgan, M. L. (2007). *Propuesta de método de sistematización de experiencias*. (Trabajo de investigación para la Maestría en Sociología). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. (Biblioteca Virtual).

53. Los documentos que contienen la indicación (Biblioteca Virtual) se encuentran completos en la Biblioteca Virtual del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL: www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual

- Berdegue, J. A.; Ocampo, A. y Escobar, G. (2000). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica. Guías de terreno*. Santiago: Preval-Fidamérica.
- Cadena, F. (1985). *La sistematización como creación de saber de liberación. Programa de apoyo a la sistematización y autoevaluación de la educación popular*. Santiago: CEAAL.
- Cadena, F. (1988). La sistematización como creación de saber de lucha. En *La sistematización en los proyectos de Educación Popular*. Santiago: CEAAL.
- Cantera, Centro de Educación y Comunicación Popular. (2002). *Curso de sistematización con enfoque de género. Materiales de apoyo*. Managua.
- Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP). (2011). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas.
- Jaramillo, J. y Tamallo, J. (coord.). (1991). *Sistematización: elementos conceptuales*, coord., Medellín: Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos.
- Centro de Intercambio Educacional Graciela Bustillos. (2003). *Sistematización, selección de lecturas*. La Habana: Asociación de Pedagogos de Cuba.
- Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- De Lima, D.; Falkenbach, E. y Dutra, M. (2009). *Sistematização de Experiências: uma proposta em oito momentos*. (BibliotecaVirtual).
- Díaz, C.; Jara, C. y Robert, A. (2010). *Develando experiencias: otra mirada hacia la sistematización*. San José: IICA. (Biblioteca virtual).
- Escobar, M. (1991). *Sistematización de una experiencia de educación popular en salud: Sistematización: propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia*. Lima: Nuevos cuadernos del CELATS.
- Falckembach, E. (1991). *Sistematização*. Ijuí: SPEP-UNIJUI.
- Fernández, J. (1995). *Sistematización retrospectiva y prospectiva en el trabajo educativo*. La Paz: Cenprotac.
- Fe y Alegría. (2005). *Por las ciudades de Italo Calvino. Metodología para sistematizar prácticas educativas*. Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. (Biblioteca virtual).

- Fundación Infocentro, Gobierno Bolivariano de Venezuela. (2010). *Cómo sistematizar experiencias utilizando las TIC bajo pedagogías alternativas*. Colección de 10 fascículos y DVD. Caracas.
- Fundación Infocentro, Gobierno Bolivariano de Venezuela. (2011). *Compendio metodológico para sistematizar experiencias con el uso de las TIC*. Caracas.
- Gagneten, M. M. (1986). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- González Romero, A. (2008). *Propuesta de Guía de Sistematización de Experiencias del Proyecto Educativo*. (Biblioteca virtual).
- González Rodríguez, N. (2009). *¿Cómo Sistematizar Experiencias?* – Curso de Educación a Distancia – DVD. La Habana, Asociación de Pedagogos de Cuba.
- Granda, I.; Morales, A. y Gregson, R. (2008). *La sistematización de nuestras prácticas: un enfoque político, conceptual y metodológico*. Venezuela: Gerencia de Educación y de Redes Sociales de la Fundación Infocentro Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología. (Biblioteca virtual).
- Henríquez, A.; Villamán, M. y Záiter, J. (1995). *Sistematización*, Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar Experiencias*. San José: CEP Alforja.
- Jara, O. (2005). *Sistematizando experiencias: apropiarse del futuro*. Xátiva: L'Ullal Edicions.
- Jara, O. (2010). *Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina 1959-2010*. San José: CEP Alforja.
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*, Santiago: CINDE, FLACSO.
- Martinic, S. (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Santiago: CINDE.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica, desde la propuesta para sistematizar la experiencia de Habilidades para la Vida*. Bogotá: Desde Abajo.

- Quiroz, T. y Morgan, M. L. (1986). *La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Lima: CELATS.
- Revista Internacional Magisterio. (2008). Sistematización de Experiencias: Una forma de investigar en educación. *Revista Internacional Magisterio*. 33, 80-84. (Biblioteca virtual).
- Rodríguez V., R.; CANTERA y REDNAS Centroamericanas. (2004). *Compartiendo secretos: sistematización desde la equidad*. San José: ORMA-UICN, Fundación Arias.
- Torres, A. F. (2005). *Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: Una propuesta desde la práctica*. San José: CEP Alforja. (Biblioteca virtual).
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización de Experiencias: Texto de Referencia y de Consulta*. Estelí: CICAP, VOLENS. (Biblioteca virtual).
- Varela, R. (2006). *¿Cómo sistematizar? Una guía didáctica para sistematizar experiencias*. Honduras: GTZ.
- Zúñiga, R. (1990). *Sistematizar Para Qué y Para Quién?*. Ponencia presentada al Congreso Mundial de Trabajo Social. Lima, Perú.

2. INFORMES Y PRODUCTOS DE EXPERIENCIAS SISTEMATIZADAS

- Action Aid. (2007). *Systematization of the experience 'Preparation and approval of the Comprehensive Youth Development Law' Guatemala*. ActionAid (Biblioteca virtual).
- AIPE-PROCEP. (1992). *Aquí estamos.. en los 500 años de resistencia, compartiendo y sistematizando una práctica de formación de educadores populares*. La Paz.
- Alba, A. (et al.) (2007). *Sistematización de la experiencia de participación de la cooperativa COPEVISA en la localidad de Usaqué (Bogotá, Colombia)*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. (Biblioteca virtual).
- ALFORJA Programa Regional Coordinado de Educación Popular. (1982). *Memoria del I Taller Regional de Sistematización y Creatividad*. San José.
- Alva, M. y Contreras, O. (1999). *"De Mañana No Pasa" La Dimensión de Género en Comportamiento Informal en la Gestión Productiva y Comercial de l@s Microempresari@s*. Lima. INCAFAM. (Biblioteca virtual).

- Antillón, R. (1986). *Proyecto de sistematización de la Red Nacional de Educación Popular*. Guadalajara: IMDEC.
- Antillón, R. (1992). *Sistematización de la experiencia de IMDEC en programas de formación metodológica, 1981-1990*. Guadalajara: IMDEC.
- Armenta, H. (2001). *Aprendiendo a enseñar a aprender- Sistematización de una experiencia de formación de maestr@s*. México: Dinamismo Juvenil.
- Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Regional Andina. (s. f.). *Sistematización de Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano en Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia, Perú y Ecuador*. La Paz. (Biblioteca virtual).
- Barnechea, M. M. (1992). *Con tu puedo y con mi quiero.. el proceso de centralización de comedores populares en San Juan de Lurigancho*, Lima: TACIF.
- Becerril Ibérico, M.; Lanatta, D. y Ruíz Santillán, R. (s. f.). *Abriendo Trocha: Mujeres frente al reto de la participación ciudadana*. (Biblioteca virtual).
- Bezerra, M. (1998-1999). *As mulheres e o exercício do poder*. Fundo para Igualdade de Género, FIG, da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, CIDA/ACDI. (Biblioteca virtual).
- Borjas, B. (2003). *La Sistematización de Experiencias Significativas en Fe y Alegría: Prácticas que Contribuyen a Mejorar la Calidad de la Educación*. xxxiv Congreso Internacional de Fe y Alegría. Colombia: Proyecto Calidad Educativa y Experiencias de Fe y Alegría. (Biblioteca virtual).
- Cáritas Bilbao. (2007). *¿Quién tiene la llave? Sistematización sobre la campaña de vivienda de 2004*. Cáritas Diocesana de Bilbao. (Biblioteca virtual).
- Centro de Educación y Comunicación Popular, CANTERA. (1992). *Sistematización del proyecto de apoyo al municipio de Belén, Rivas*. Managua.
- CEPD, UNESCO SERJUS, ALFORJA. (1996). *Informe final de sistematización de las experiencias educativas y organizativas de las poblaciones desarraigadas de Guatemala*. Guatemala: UNESCO, ALFORJA.
- CEP Alforja. (1994). *Sistematización de tres proyectos de abastecimiento y utilización de aguas apoyados por la AECI en Centroamérica*, San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

- CEP Alforja. (2008). *Sistematización de experiencias de participación ciudadana en Costa Rica y empoderamiento de mujeres*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. (Biblioteca virtual).
- CEP Alforja. (2008). *Sistematización de experiencias de participación ciudadana en Costa Rica*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. (Biblioteca virtual).
- CESE. (2004-2006). *Densidade e Leveza: uma aventura em dois eixos e vários tempos*. Lugar: Sistematización del Programa de Apoyo Estratégico (PAE). (Biblioteca virtual).
- CESIP. (2002). *Mujeres y varones en el gobierno local: enriqueciendo la gestión municipal desde la equidad de género. Sistematización de la experiencia del proyecto "Adopción de Políticas de Género en los Municipios"*. Lima.
- Cifuentes, R. M. (2010). Mediaciones en la implementación de políticas sociales sectoriales. Lecciones aprendidas desde la sistematización de cuatro experiencias. *Tendencias y Retos*, 15, 121-148.
- Colectivo El Parke. (2007). *La cooperativa que marca la historia. Colectivo del Parke 20 años*. España. (Biblioteca virtual).
- Comisión de DD. HH. del Distrito Federal. (2010). *Sistematización del trabajo educativo de la CDHDF en el sistema penitenciario*. México: CDHDF.
- Cordano, D. (1999). "Decisiones Cada Día... ¡Ave María!" *Paradojas y Dilemas de la Mujer Empresaria ante la Autoridad Familiar*. Lima. CESIP. (Biblioteca virtual).
- Dacach, S. (s. f.). *Revista íntima: Moda ultrapassada*. Rede de desenvolvimento humano, REDEH. Brasil. (Biblioteca virtual).
- Del Castillo Morey, M. y Laurel Ayllón, B. (s. f.) *Mujeres y Gobiernos Locales: Propuestas para el cambio con equidad*. CEDISA. (Biblioteca virtual).
- Desarrollo y Paz. (2002). *Otro desarrollo es posible - sistematización de experiencias de reconstrucción post huracán Mitch en Centroamérica*. San José: CEP Alforja.
- Desarrollo y Paz. (2010). *Voces que cuidan: sistematización de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en América Latina*. San José: CEP Alforja.
- Dimensión Educativa. (1997). *Teología a pie, entre sueños y clamores. Sistematización Del Proyecto de Teología Popular de Dimensión Educativa*. Bogota.

- EQUIP. (2003). *Uma experiência de educação popular no Nordeste*. Recife: EQUIP.
- Escuela de Liderazgo Democrático, Corporación Viva la Ciudadanía. (2002). *Lo que dice la gente, lo que hace la gente: sistematización de la experiencia de escuelas de liderazgo democrático 1994-2000*. Bogotá: Viva la Ciudadanía.
- Escuela Joven para el Desarrollo con Equidad. (s. f.) *¿Podemos hacerlo junt@s? Sistematización de una experiencia con mujeres y hombres de grupos juveniles*. San Juan de Lurigancho, Perú. (Biblioteca virtual).
- Fernández, B. (2005). *El potencial de las Micro Finanzas para el desarrollo local en las experiencias impulsadas por AeA en la región de América Latina*. Ayuda en Acción. (Biblioteca virtual).
- Fernández, B. (2005). *Cómo incidir en políticas públicas educativas. Lecciones aprendidas desde la sistematización de las experiencias de campaña educativa en América Latina y el Caribe (2002-2003)*. Ayuda en Acción. (Biblioteca virtual).
- Fernández, B.; Guzmán, A.; Laura, I.; López, J.; Uriarte, E. y Vargas, L. (2004). *Entre el Encuentro y la Búsqueda: Utopías y Realidades desde el Arte, la Cultura y la Educación Popular*. La Paz: Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura CENPROTAC. (Biblioteca virtual).
- Fundación Abrinq. (2002). *Muito além da cadeira*. Curitiba, Brasil: Abrinq. (Biblioteca virtual).
- Fundación Arcor. (2011). *De cerca: mirar y reflexionar sobre las propias prácticas*. Córdoba: Arcor.
- FUNPROCOOP. (1999-2000). *La Tierra Prometida. Presentación de la sistematización de la Experiencia del Programa de Transferencia de Tierras, PTT*. El Salvador: Fundación Promotora de Cooperativas. (Biblioteca virtual).
- Ghiso, A. (2008). La Sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, 76-79.
- Gomes de Carvalho, M. y Nascimento, T. (2002). *Sensibilização do público masculino para discutir, compreender e modificar as relações tradicionais de gênero*. Curitiba: Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos—ADITEPP. (Biblioteca virtual).
- Gobernación del Valle del Cauca. (2009). *Sistematización de la experiencia de política pública de juventud del valle del Cauca*. Cali.

- Hansen-Kuhn, K. (s. f.). Building Sustainable Futures for Farmers Globally: An Experience With Grassroots Engagement on Farm Policy. En: *Advocacy for change: Lessons from Guatemala, Brazil, and USA*. (pp. 63-86). ActionAid. (Biblioteca virtual).
- Henríquez, A. (2008). Usos de la sistematización en el Centro Cultural Poveda. *Revista Magisterio*, 33, 72-75.
- Infant-Nagayama Norio. (2009). *Incidencia de las jornadas formativas en el proceso de formación de grupos de niños y niñas orientados hacia una actoría social en sus comunidades*. Lima: Instituto de formación de adolescentes y niños trabajadores. (Biblioteca virtual).
- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. (2002). *FVPP—A História do movimento pelo desenvolvimento da Transamazônica e Xingu*. (Biblioteca virtual).
- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. (2002). *COLÔNIA DE PESCADORES Z-15, Os acordos de Pesca em Igarapé-Miri*. (Biblioteca virtual).
- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. (2002). *SABIA, A experiência com comercialização agroecológica*. (Biblioteca virtual).
- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. (2002). *SASOP, Difusão de princípios e práticas agroflorestais no Baixo Sul da Bahia*. (Biblioteca virtual).
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. (2008). *Sistematización de La Experiencia Olimpíadas de Matemática AKAPORA Paraguay*. (Biblioteca virtual).
- Jerez, M. y Figueroa, I. (2008). *Consejos ciudadanos y redes de organizaciones sociales, un ejemplo de organización de la sociedad civil a nivel local*. Chile: Proyecto EED/CII 2005-2008 SODEM-ETA-CIAL-DRC. (Biblioteca virtual).
- Leveau, B. (et al.) (1999). "Y Así lo Hicimos..." *Una Experiencia de Incorporación de la Perspectiva de Género*. Tarapoto: Centro de Estudios y Promoción Comunal del Oriente (CEPCO). (Biblioteca virtual).
- Lins, I.; Falkembach, E. y de Oliveira, R. (2011). *Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes*. Escola nacional de formação político sindical. Brasília: CONTAG.

- Londoño Cardona, N.; Marín Díaz, T. y Alzate Castaño, G. (2006). *Una Fuerza Multicolor. Organización y Participación de Mujeres –Asociación Regional de Mujeres del Oriente–* A.M.O.R. Bogotá: Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. (Biblioteca virtual).
- Luz, M. y Bickel, A. (1997). *Documento interno de reflexión sobre la experiencia de sistematización con la población desarraigada de Guatemala*. San José: Alforja.
- Luz, M.; Shikiya, H. y Díaz, C. (2006). *Ayudar a protagonizar la esperanza desde un proceso educativo. Sistematización de la concepción de la propuesta educativa del programa de capacitación de Creas 2001-2005*. Buenos Aires: Creas.
- Mariño, I. et al. (2005). *Nuevos liderazgos para el desarrollo y la liberación: Líderes y lideresas populares que apuran la historia*. Perú: Instituto Bartolomé de las Casas. (Biblioteca virtual).
- Médicos del Mundo, Programa Regional para el control del VIH/SIDA. (diciembre del 2010). *ANGOLA Retrato de una despedida*. [Archivo de video]. Médicos del Mundo España. (Biblioteca virtual).
- Médicos del Mundo, Programa Regional para el control del VIH/SIDA. (diciembre del 2010). *NAMBIA Retrato de una despedida*. [Archivo de video]. Médicos del Mundo España. (Biblioteca virtual).
- Mejía, M. R. (2008). El proceso de producir saber en la Expedición Pedagógica Colombiana. *Revista Magisterio*, 33, 53-57.
- Miranda, M.; Miyashiro, R. y de Oliveira Garcia, S. (2003). *Educação integral dos trabalhadores. Práticas em construção*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, Central Única dos Trabalhadores.
- Ministerio de Salud y Deportes. (s. f.). *Sistematización de experiencias del Programa de Apoyo al sector de la Higiene y Salud de Base*, PROHISABA. Potosí, Tarija, Bolivia. (Biblioteca virtual).
- Ministerio de Meio Ambiente do Brasil. (2002). *TERRA VIVA, Estratégias, ações, resultados e desafios na disseminação agroflorestal*. (Biblioteca virtual).
- Mujeres del Mundo. (2007). *Abanico de colores. Mujeres del mundo sistematizando aprendemos*. Bilbao: Mujeres del Mundo “Babel”. (Biblioteca virtual).

- Murguía, C. y Villalobos, S. (s. f.). *SERJOVEN: Desde la Práctica hacia un Modelo de Atención*. Lima: Instituto de Educación y Salud, IES. (Biblioteca virtual).
- Orozco, E. (2009). *Saber con Sabor, sistematización de la experiencia de las escuelas metodológicas*. Guadalajara: IMDEC.
- Pérsico, A. y Urbina, J. (s. f.). *Sobre la alfombra mágica: la actoría social de la infancia*. Lima. (Biblioteca virtual).
- Posada, L.; Camacho, E.; Cruz, V. y Signori, A. (2007). *Pedagogía de la Participación en la Escuela*. Colombia: Escuela Popular Claretiana. (Biblioteca virtual).
- Programa Mujer, Ciudadanía y Política. (2001). *Mujeres y Varones en el Gobierno Local: Enriqueciendo la Gestión Municipal desde la Equidad de Género*. Lima: Centro de Estudios Sociales y Publicaciones. (Biblioteca virtual).
- Quezada, V. (et al.) (2004). *Articulación de Actores de la Comunidad para Enfrentar a la Problemática de Desnutrición en Niños y Niñas Menores de 5 años*. Cochabamba: ICCO. (Biblioteca virtual).
- Recoaro, D. et al. (s. f.). *A igualdade de oportunidades na campanha salarial 2000 da categoria bancária*. São Paulo. (Biblioteca virtual).
- Reis, V.; Barreto, V. y Sanches, I. (s. f.). *Sistematização da proposta pedagógica para re/ construção de identidade racial e de gênero voltada para adolescentes trabalhadoras domésticas*. Bahia: Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais, Sindoméstico. (Biblioteca virtual).
- Reyes, A. (2007). *La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo*. Caracas: Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP. (Biblioteca virtual).
- Riquelme, I.; Rodríguez, M. y Takayama, C. (1999). *“Por Ahora No, Gracias...” Formalización de Microempresas como Personas Jurídicas: ¿Requisito Indispensable para su Desarrollo?* Lima: ACONSUR, Unidad de Género y Desarrollo Local. (Biblioteca virtual).
- Robles, G. y Murillo, R. (2003). *Promoción de la equidad de género en el desarrollo local: La concertación entre municipalidad y sociedad civil*. Lima: CESIP. (Biblioteca virtual).

- Roselló, T. (2004). *Dale taller: sistematización de una experiencia de formación*. La Habana: Ed. Caminos.
- Roselló, T. (2006). El Tren de la Vida. Sistematización de Experiencias acompañadas por el Centro Memorial Martin Luther King Jr. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 73-79.
- Sánchez, A. y Vargas, E. (s. f.). *Una Agenda Pública para la Equidad de Género*. Lima: Asoc. de Comunicadores Sociales Calandria. (Biblioteca virtual).
- Tapella, E. (2004). *Agroecología, seguridad alimentaria y desarrollo sustentable en Argentina: sistematización de cuatro experiencias en el contexto de la crisis reciente*. Lima: Conferencia de la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y Caribe. (Biblioteca virtual).
- Tapella, T. y Sanz, C. (2006). *Desarrollo Territorial Rural. Una experiencia con comunidades Kollas en Argentina*. (Biblioteca virtual).
- Torres, A. F.; Guzmán, L.; Quesada, I.; Fuster, D.; Ramírez, L. y González, P. (2002). *Sistematización: Reconstrucción de liderazgos femeninos, experiencias desde lo cotidiano, personal y colectivo*. San José: Programa PROLID.
- Veronesse, C. (1998). *A Experiência de Sistematização do SPEP-UNIJUI Brasil*. Ponencia para el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia. (Biblioteca virtual).
- Vientós, H.; Orrusti I. y Laureano, L. (2007). *PINCEL: Sistematización del Proyecto de Educación para la Creación de Alianzas y Encuentro de Líderes Comunitarios/as y Voluntarios/as Activos/as*. Puerto Rico. (Biblioteca virtual).
- Zabalaga, C. (2003). *Los Desafíos de las Mujeres en la Planificación Municipal. Municipio de Cercado, Cochabamba*. Bolivia: Instituto de Formación Femenina Integral, IFFI. (Biblioteca virtual).
- Zabalaga, C. (2004). *La Organización de las Mujeres del Chaparé: El Camino Recorrido, sus Luchas y Liderazgos*. Cochabamba: Coordinadora de Mujeres Campesinas del Trópico de Cochabamba (COCAMTROP). (Biblioteca virtual).

Zabalaga, C. (2004). *Síntesis de Experiencias de Mujeres en el Ámbito Municipal*. Bolivia: Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), Fondo para la Igualdad de Género (FIG). (Biblioteca virtual).

Zimmermann, N. (org.). (2002). *Sistematizando Caminhos. Sistematização de experiências apoiadas por o Fundo de Gênero da ACDI*. Brasil.

3. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA SOBRE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Action Aid. (2010). *Advocacy for change: lessons from Guatemala, Brazil and USA*.

Aguayo, C. (1992) Fundamentos teóricos de la Sistematización. *Revista de Trabajo Social*, 61, 31-36.

Aguayo, C. (1996). *La práctica profesional y la sistematización como producción de conocimientos. Algunos desafíos actuales*. En Sistematización y producción de conocimientos para la acción. Santiago: CINDE.

Aleman, L. (2011). Testimonios: La perspectiva de género en la sistematización de experiencia. *Revista Decisio*, 28, 67-74.

Altamira, F. y Canarias, E. (2003). *La sistematización de experiencias en el Sur y en el Norte: ¿iguales o diferentes?-el proceso del grupo de trabajo de voluntariado de la Congde*, Bilbao.

ALBOAN, HEGOA, Instituto de DD. HH. Pedro Arrupe. (2007). *Participación ciudadana y sistematización de experiencias*. Bilbao. (Biblioteca virtual).

Alves, F. y Contreras, M. A. (2008). *La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora*. Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Central de Venezuela. (Biblioteca virtual).

Antillón, R. (1992). ¿Cómo entendemos la sistematización desde una Concepción Metodológica Dialéctica?, México. Imdec. En *Sistematización... ¿qué? selección de textos*. San José: ALFORJA.

Antillón, R. (1997). *El eje de sistematización*. Guadalajara: IMDEC.

Antillón, R. (1998). *La identidad y la sistematización*. Guadalajara: IMDEC.

Asociación Alemana para la Educación de Adultos. (2008). *Memoria de taller de sistematización de experiencias*. Cochabamba, Bolivia. (Biblioteca virtual).

- Barnechea, M. M.; González, E. y Morgan, M. L. (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Colombia. (Biblioteca Virtual).
- Bermúdez Peña, C. (2008). *Acerca de la sistematización de experiencias en proceso*. (Biblioteca virtual).
- Bickel, A. (1998). *Reflexiones sobre lo metodológico, didáctico, pedagógico e instrumental del método de nuestra sistematización*. El Salvador: Funprocoop.
- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *Revista La Piragua*, 23, 17-28.
- Borjas, B. (s. f.). *Sistematización como Estrategia formativa*. (Biblioteca virtual).
- Borjas, B. (s. f.). *Orientaciones para Sistematizar Experiencias*. (Biblioteca virtual).
- Borjas, B. (2008). La recuperación histórica como interpretación de prácticas educativas. *Revista Magisterio*, 33, 48-52. Bogotá.
- Bustamante, G. M. (2009). *La sistematización: una autonarrativa que crea comunidades de memoria*. Medellín: Corporación Educativa Combos. (Biblioteca virtual).
- Cáceres Cedrón, L. (2011). *El quehacer profesional y el aporte de la sistematización al Trabajo Social*. (Biblioteca virtual).
- Cáceres, L. (1991). Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social. Seminario Latinoamericano de Trabajo Social (ALAEYS-CELATS). En M. R. Ayllón. *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar* (pp. 1-3). Lima: Asociación Kallpa.
- CAMAREN. (2000). *Memoria del II taller de sistematización de Experiencias*. Programa de Capacitación en el manejo de Recursos Naturales . Quito: CAMAREN. (Biblioteca virtual).
- CCFD. (2000). *Sistematização e elaboração de indicadores sociais, encontro das entidades parceiras sul e sudeste do Brasil*, Rio de Janeiro.
- Cadena, F. (s. f.). La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber. *Revista Aportes*, 32, 41-52.

- Caruso, M. (2009). La dimensión política de la sistematización de experiencias. *Revista digital Diálogo de Saberes*, 2, 102-109.
- CEAAL. (1991). *La sistematización al interior del colectivo de apoyo metodológico del CEAAL*. Lima, Perú.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista La Piragua*, 23, 29-38. (Biblioteca virtual).
- Cendales, L. (2004). La Metodología de la Sistematización. Una Construcción Colectiva. *Revista Aportes*, 57, 91-114. (Biblioteca virtual).
- Cifuentes, R. M. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Revista Decisio*, 28, 41-46. (Biblioteca virtual).
- Damiani, L. (2009). La sistematización y su relación con la organización popular como centro del proceso de la revolución venezolana. *Revista digital Diálogo de Saberes*, 2, 19-30.
- De Souza, J. F. (2003). *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sostenible*. (Biblioteca Virtual).
- De Zutter, P. (s. f.). *La producción de conocimiento a partir de la práctica social*. Encuentro RELAC, 2004.
- Desarrollo y Paz. (2009). *Systematization, a new look at our practices*. Materiales del proceso de formación en sistematización a las contrapartes de Asia. Montréal, CD-Rom.
- Díaz, C. (1997). *La recuperación crítica y organizada de nuestra experiencia*. Documento para el xv TRSC de la Red Alforja. San José: CEP Alforja.
- Díaz, C. (1998). *Esquema para trabajar el rol de la subjetividad en los procesos de conocimiento y transformación de la realidad*. San José: CEP Alforja.
- Díaz, C. y Torres, A. F. (2002). *Las Mujeres Rurales centroamericanas: Sistematización de Experiencias en Torno al Derecho a la Propiedad de la Tierra en Cinco Países*. (Biblioteca Virtual).
- Díaz, C. (2009). *Ideas para incorporar el Pensamiento Complejo en la práctica de Sistematización de Experiencias Educativas o cómo vivir poéticamente los procesos de sistematización*. CEP Alforja. (Biblioteca virtual).
- Díaz, C. y Gonzáles, R. (2010). *Conversatorio: Perspectivas éticas y políticas en La Sistematización*. CEP Alforja. (Biblioteca virtual).

- Dimensión Educativa, Alboan. (2003). *Síntesis de los debates*. Encuentro de Sistematización de Experiencias. Bogotá. (Biblioteca virtual).
- Eckert, C. (Coord.) (2004). *Sistematização de experiências, uma nova prática na EMATER/RS-ASCAR*. Veranópolis: Série Realidade Rural. (Biblioteca virtual).
- EED y contrapartes de Mesoamérica. (2009). *Aprender de la práctica para poder mirar más lejos. Sistematización de experiencias de desarrollo local e incidencia política con enfoque de género*. San José: CEP Alforja.
- Elizalde, A. (2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. *Revista Magisterio*, 33, 37-41.
- Escobar Cano, L. F. (2009). De la sistematización a la investigación pedagógica. *Revista digital Diálogo de Saberes*, 2, 38-69.
- Falkembach, E. (1995). *A história da formação para a sistematização no SNEP*. Seminario Permanente de educação popular. Ijuí. Unijui.
- Fernández, B. (2006). La sistematización como estrategia de aprendizaje en el sistema "Acerca". Potencialidades y limitaciones desde la práctica sistematizadora. *Revista La Piraqua*, 23, 88-96. (Biblioteca virtual).
- Francke, M. y Morgan, M. L. (1986). *La Sistematización: Apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de Promoción*. Lima: Escuela para el desarrollo. (Biblioteca virtual).
- García Huidobro, J. E. (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Galindo, J. (1999). Del objetivo percibido al objetivo construido; el saber sobre la práctica, sistemas y mundos posibles. *Revista La Piraqua*, 16, 23-32.
- Ghiso, A. (1995). *Entre el temor y el compromiso; fenomenología de la práctica sistematizadora*. Medellín: Universidad Luis Amigó.
- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural: aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Ponencia para el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia. (Biblioteca virtual).
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. *Revista Aportes*, 57, 7-22.

- Ghiso, A. (2008). *La Sistematización en contextos formativos universitarios*. Medellín: Centro de Estudios Socio Educativos Freire. (Biblioteca virtual).
- Ghiso, A. (2008). *Investigación Educativa: sujetos, gramáticas y ecologías*. (Biblioteca virtual).
- Ghiso, A. (2010). *La fugaz verdad de la experiencia: ecología del acontecimiento y la experiencia formativa*. (Biblioteca Virtual).
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28, 47-54.
- Ghiso, A. y Salazar, Y. M. (2011). Inclusión social y formación de sujetos de derechos. Reflexiones sobre experiencias en educación social, recreación, deporte y uso del tiempo libre. *Revista Decisio*, 28, 55-63.
- Ghiso, A. (30 de Junio de 2011). *Sistematización y educación* [audio, MP3]. Conferencia realizada como parte del Foro Regional del COMIE. (Biblioteca virtual).
- Gusmão, A. (et al.) (2007). *Sistematização da Rede de Educação Cidadã: uma história escrita por várias mãos* Brasil. (Biblioteca virtual).
- Hleap, J. (1998). *Sistematizando Experiencias Educativas*. Ponencia para el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia. (Biblioteca virtual).
- Hleap, J. (2008). La sistematización de experiencias. Una forma de investigar en educación. *Revista Magisterio*, 33, 80-84.
- Ibáñez, A. (1991). La Dialéctica en la Sistematización de las experiencias. *Revista Tarea*.
- Jara, O. (1986). *Aprender desde la práctica*. San José: Alforja.
- Jara, O. (1995). *La experiencia de capacitación en sistematización en los talleres regionales de la Red Alforja*. San José: Alforja.
- Jara, O. (1998). *El Aporte de la Sistematización a la Renovación Teórico-Práctica de los Movimientos Sociales*. Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia. (Biblioteca virtual).

- Jara, O. (Mayo, 2001). *Dilemas y Desafíos de la Sistematización de Experiencias*. Costa Rica: CEP-Alforja. (Biblioteca virtual).
- Jara, O. (noviembre, 2002). *El Desafío Político de aprender de nuestras prácticas*. Ponencia presentada en el evento inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, Vitoria, País Vasco. (Biblioteca virtual).
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. *Revista La Piragua*, 23, 7-16.
- Jara, O. (2009). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos. *Revista Diálogo de Saberes*, 2, 70-89.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decisio Saberes para la acción en educación de adultos*, 28, 67-74.
- Jaramillo, J. (1994). *Sistematización de experiencias de educación popular y de adultos*. Medellín: CLEBA.
- León, R. (2009). *Systematizing and Learning From Our Experience on Advocacy and Campaign in the Americas*. Action Aid. (Biblioteca virtual).
- Londoño Uribe, D. M. y Atehortúa, G. J. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. *Revista Decisio*, 28, 30-36.
- Martinic, S. y Walker, H. (1984). *La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular*. Santiago: CINDE.
- Martinic, S. (1998a). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia para el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia. (Biblioteca virtual).
- Martinic, S. (1998b). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular y acción social*. En Profesionales en la acción, una mirada crítica a la educación popular. Santiago: CIDE.
- Martinic, S. (s. f.). *La Interacción Comunicativa y La Acción Social: un objeto desafiante para la sistematización*. (Biblioteca virtual).
- Meirelles, M. C. (2007). *Conhecimento e prática social. A contribuição da Sistematização de Experiências*. (Trabajo de grado de maestría). Pontifícia Universidade Católica, Sao Paulo.

- Mejía, J. J. (1992). *Sistematizar nuestras prácticas educativas*. Bogotá: CINEP.
- Mejía, M. R. (2008). *Atravesando el Espejo de Nuestras Prácticas*. Proyecto COMBOS y Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. (Biblioteca virtual).
- Mejía, M. R. (2008). La sistematización como proceso investigativo, Editorial. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 6.
- Messina, G. (2008). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. (Biblioteca virtual).
- Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. *Revista Magisterio*, 33, 32-36.
- Messina, G. (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Revista Decisio*, 28, 9-15.
- Ministério da Educação, Brasil. (2006). *Observação e registro. Trabalhando com a educação de jovens e adultos*. Brasília.
- Morgan, M. L. (1993). *Orientaciones metodológicas*. Presentación oral en taller de sistematización Lima, (grabado y transcrito por O. Jara).
- Morgan, M. L. (1998). *La Producción de Conocimientos en Sistematización*. Ponencia para el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia. (Biblioteca virtual).
- Morgan, M. (2004). *Búsquedas Teóricas y Epistemológicas desde la Práctica de la Sistematización*. (Biblioteca virtual).
- Morgan, M. L. (et al.) (2006). A mí me pasa lo mismo que a usted. *Revista La Piragua*, 23, 65-73.
- Mujeres del Mundo-Mundito Emakumeak. (2005). *Sistematización: una nueva mirada a nuestras prácticas*. Bilbao.
- Multiversidad Franciscana, MFAL. (1998). *Memoria del taller "Sistematización de experiencias"*. Montevideo. (Biblioteca virtual).
- Mux, D. *Condiciones necesarias para poder sistematizar una experiencia*. Guatemala: SERJUS (doc. al XV TRSC de la Red Alforja).
- Naranjo, G. (1999). *Formación de ciudad y conformación de ciudadanía*. Sistematización de Prácticas en América Latina. *Revista La Piragua*, 16, 12-22.

- Olavarría, C. y Cariamo, J. (1987). *Sistematización de una experiencia de Educación Popular en Comunidades Mapuches*. La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular. Santiago: CEAAL.
- Oviedo M. y Fernández, B. (2000). *La Sistematización: una herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas*. Módulo de autoaprendizaje. La Paz.
- Palma, D. (1971). La praxis científica en el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, 3, 5-9.
- Palma, D. (1992). La Sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. *Papeles de CEAAL*, 3.
- Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización CEAAL. (1996). *Retomando los hilos pendientes de un debate*. (Biblioteca virtual).
- PESA. (2005). *Guía Metodológica de sistematización*. Programa especial para la seguridad alimentaria en Centroamérica. San Salvador: FAO, PESA.
- Programa Mercosur Social y Solidario. (2007). *Sistematização de Experiências de Organizações Sociais, Brasil, Argentina, Uruguay, Chile*. (Biblioteca virtual).
- Programa piloto para a proteção das florestas tropicais do Brasil, do Ministério do Meio Ambiente. (2006). *Arte de ampliar cabeças; uma leitura transversal das sistematizações do Programa de Projetos Demonstrativos*. Brasília: Ministerio de Medio Ambiente.
- Quiroz, T. (1971). Nueva etapa en Trabajo Social. *Revista de la Escuela de Trabajo Social*, 2, 39-42.
- Quiroz, T. y Palma, D. (8 de septiembre de 2010). *Cómo surge la sistematización en el trabajo social en Chile*. Entrevista de Mariluz Morgan, Santiago de Chile.
- Red de Sistematización rumbo al IV Encuentro de Experiencias Comunitarias de los Infocentros. (2011). *La Ruta de Sistematización de los Infocentros y la Red de promotor@s*. [Archivo de video]. (Biblioteca virtual).
- Reygadas, R. y Soto, M. (2006). Aporte de Organizaciones Campesinas e Indígenas al Desarrollo Local. 34 experiencias. *Revista La Piragua*, 23, 56-64.

- Rodríguez, A.; Ek Dzib, J. y Cauich, F. (2010). *¿Cómo podemos aprender de nosotros mismos? Guía básica para sistematizar nuestras experiencias*. Chapingo: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Roustan, M. C. y Jara, O. (1999-2002). *Participación ciudadana: caminos recorridos, nuevos horizontes. Sistematización de experiencias de formación y participación ciudadana en los municipios del Pueblo Nuevo y Esquipulas, Nicaragua*. APC, Cencase, IMC, Odesar, Unag, PCS, CEP Alforja.
- Santiago, A. R y Falkembach, E. (2010). Sistematización y evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular en: *Tendencias y Retos*, 15, 109-120.
- Santibañez, E. y Álvarez, C. (1996). Prácticas sociales y producción de conocimientos: un enfoque metodológico de sistematización. En *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago: CIDE.
- Sendas/Red de Mujeres del Azuay. (1997). *Para cruzar el puente. Una propuesta metodológica para sistematizar experiencias de organizaciones populares de mujeres*. Cuenca: Sendas.
- Sierra Vásquez, J. F. (2011). Sistematizar para aprender a ser consistentes. *Revista Decisio*, 28, 24-29.
- SPEP-UNIJUI. (1991). *Memória da oficina de sistematização com o grupo Alforja*. Ijuí: Taller Permanente de Sistematización.
- Taller Permanente de Sistematización CEAAL-Perú. (1992). *Memoria del Seminario de intercambio y debate sobre sistematización del 20-24 de julio 1992*. Lima.
- Torres, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica*. Seminario Internacional sobre Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción. Santiago de Chile: CEAAL. (Biblioteca virtual).
- Torres, A. (1999). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. *Revista Pedagogía y Saberes*, 13, 5-15.
- Torres, A. (2004). *Sistematización de experiencias de organización popular de Bogotá*. Bilbao: Seminario de sistematización en Bilbao. (Biblioteca virtual).
- Torres, A. (2009). *La sistematización de experiencias: Aporte de la Educación Popular para una nueva Universidad*. *Diálogo de Saberes*, 2, 31-37.

- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Revista Decisio*, 28, 47-54.
- Torres, A. F. (2008). *Sistematización de Experiencias, relaciones de género y empoderamiento de las mujeres*. San José: CEP Alforja.
- Torres, G. (1989). Ampliando la mirada. *Revista Apuntes para el trabajo social*, 16.
- Universidad Bolivariana de Venezuela. (marzo de 2008). *La sistematización de Experiencias Comunitarias en América Latina*. I Simposio Internacional “La Sistematización de Experiencias Comunitarias en América Latina”.
- Vasco, C. E. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Magisterio*, 33, 20-23.
- Welsh, P. (1998). *Elementos para una sistematización con perspectiva de género*. Managua. Cantera. (doc. para el xv TRSC de la Red Alforja).
- YouTube. (20 de enero de 2011). Historia de Un Leñador - Fábula [Archivo de video]. (Biblioteca virtual).
- Zúñiga, M. (1995). Relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia. *Revista Contraste*, 23.
- Zúñiga, R. E. (2008). *Sistematización y Evaluación de experiencias. Una propuesta desde la educación popular*. Guadalajara: Indesol/Imdec.

4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alforja. (1982). *Memoria del I Taller Regional de Sistematización y Creatividad*. San José.
- Arruda, M. (1991). *Metodología de la praxis y formación de los trabajadores*, serie “pensando la educación popular” n.º 5, San José, ALFORJA.
- Antillón, R. (1992). ¿Cómo entendemos la sistematización desde una Concepción Metodológica Dialéctica? En *Sistematización... ¿qué?* (pp. 53-58). Selección de textos. San José: Red Alforja.
- Antillón, R. (1995). *La sistematización: ¿qué es y cómo se hace?* Guadalajara: Imdec.

- Barnechea, M. M. y Morgan, M. L. (2007). *Propuesta de método de sistematización de experiencias*. Trabajo de investigación para Maestría en Sociología. Lima: PUC.
- Barnechea, M. M.; González, E. y Morgan, M. L. (1992). *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Taller Permanente de Sistematización. Lima: CEAAL Perú.
- Barnechea, M. M.; González, E. y Morgan, M. L. (Taller Permanente de Sistematización del Perú) (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia. Recuperado de www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual
- Barquera, H. (1982). *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. México: CEE.
- Boal, A. (1985). *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Río de Janeiro: Rio Civilização Brasileira.
- Bogliaccini, B.; Cúneo, M. D. y Soriano, G. (2006). Formación de Educadoras y Educadores Populares. *Revista La Piragua*, 23, 80-87.
- Brandão, C. R. (1981). Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina. *Revista Educación de Adultos* 2(2), 28-41.
- Brandão, C. R. (1984). *Lições da Nicaragua*. Río de Janeiro: Vozes.
- Brandão, C. R. (2006). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Bravo, J. A. (Ed.). (1987). *Memoria Histórica y Sujeto Popular*. Santiago: ECO.
- CEAAL, Colectivo de apoyo metodológico. (1989). *La formación metodológica de los educadores populares, selección de textos*. Santiago.
- Cadena, F. (1985). *La sistematización como creación de saber de liberación. Programa de apoyo a la sistematización y autoevaluación de la educación popular*. Santiago: CEAAL.
- Cadena, F. (1987). *La sistematización como creación de saber de liberación. Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación*. Guanajuato: CEAAL.
- CEAAL. (1984). *Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. I Seminario Latinoamericano. Venezuela.

- CELATS. (1983). *Trabajo Social en América Latina, balance y perspectivas*. Lima: CELATS.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización: una construcción colectiva. *Revista Aportes*, 57.
- CEPD, Unesco, Serjus, Alforja. (noviembre de 1996). *Informe de sistematización de las experiencias educativas y organizativas de las poblaciones desarraigadas de Guatemala*. Guatemala.
- CIDSE. (10 de mayo de 2010). *América Latina: riqueza privada, pobreza pública*. Cooperación Internacional Democracia y Solidaridad. [Archivo de video sobre sistematización de experiencias sobre industrias extractivas y pobreza en medio indígena y campesino]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=teRHWBMD8-c>
- Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Cliche, P. (junio 2002). *Intervención en el II encuentro centroamericano de contrapartes de Desarrollo y Paz*. Managua.
- Cliche, P.; Díaz-Soucy, C. y Kennedy, A. C. (2010). *Voces que cuidan y Resisten. Sistematización de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en América Latina*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina. (1984). *Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. En I Seminario Latinoamericano. Venezuela.
- Costa, B. (1984). *Para analizar una práctica de educación popular*. Santiago: ECO.
- Darcy de Oliveira, R. y Darcy de Oliveira, M. (1984). *La Observación Militante*, Cuadernos Pedagógicos. n.º 5. Quito: Fundación Fernando Velazco.
- De Schutter, A. (1983). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Pátzcuaro, Michoacán, México: Crefal.
- De Schutter, A. y Yopo, B. (s. f.). *Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa*. Recuperado de http://crefal.edu.mx/biblioteca_digital/index.php
- De Souza, J. F. (2006). *Investigación-Acción Participativa ¿qué?* (Ed. Bagaço). Recife, Nupep, Universidad Federal de Pernambuco.

- De Souza, J. F. (2010). *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sostenible*. Biblioteca Electrónica del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización, CEAAL. Recuperado de www.cepallforja.org/sistem/bvirtual
- De Souza, J. F. (2012). *¿Es posible construir una sociedad multicultural?* (Biblioteca virtual).
- Dupont Oliveira, R. (1971a). *Reconceptualización del Servicio Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Dupont Oliveira, R. (1971b). *De la reconceptualización al trabajo social crítico. Selección de documentos*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr>
- Eckert, C. (2009). *Orientações Para Elaboração de Sistematização de Experiências*. (Biblioteca virtual).
- Eizaguirre, M. y Zabala, N. (2006). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Bilbao: Hegoa, Universidad del País Vasco.
- Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Equipo permanente del programa Alforja. (1982a). *Documento para el primer taller metodológico*. San José.
- Equipo permanente del programa Alforja. (1982b). *Convocatoria al taller interno sobre metodología de educación popular*. San José.
- Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile. (diciembre de 1970 - marzo de 1971). Editorial. *Revista Trabajo Social*, 2, 2-4.
- Faleiros, V. P. (1981). *Metodologia e Ideologia do trabalho Social*. 2a. ed. Sao Paulo: Cortez.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Ed. Nuestro Tiempo.
- Fals Borda, O. (1972). *Ciencia Popular, Causa Popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. México: Ed. Nuestro Tiempo.
- Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Presentación en el Simposio Mundial de Cartagena 1977. Tomo II Simposio Mundial "Crítica y política en Ciencias Sociales: el debate teoría y práctica". Bogotá: Fundación Rosca de Investigación y Acción Social.

- Fals Borda O. (1980). *La ciencia y el pueblo*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Ljubljana.
- Fals Borda, O. (1982). *Conocimiento y poder*. México: Siglo XXI.
- Fals Borda, O. et al. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Santafé de Bogotá: CINEP.
- Freire, P. (1968). *Acción Cultural para la libertad*. Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (1969). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo-Buenos Aires: Tierra Nueva, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Fida-Preval. (2001). *Guía metodológica y de terreno para la sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural [CD]*. Lima.
- Fundación para el Desarrollo Agropecuario de las Comunidades Rurales del Noroeste Argentino. (1997). *Detrás del árbol, la gente, la vida, un proyecto, muchos aprendizajes*, Salta.
- Gagneten, M. (1986). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Gajardo, M. (1983). *Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias*. Santiago de Chile: Unesco.
- García Huidobro, J. E. (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. Santiago: Unesco-Orealc.
- García Huidobro, J. E. y Martinic, S. (1980a). *Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas*. Ponencia presentada en el Seminario Investigación-Acción y Educación Popular en Chile Santiago de Chile: PIIIE.
- García Huidobro, J. E. y Martinic, S. (1980b). *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*. Lima: Celadec.

- Ghiso, A. (1999). De la práctica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua, Revista latinoamericana de educación y política*, 16, 5-11.
- Ghiso, A. (2010). *La fugaz verdad de la experiencia: ecología del acontecimiento y la experiencia formativa*. Recuperado de www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual
- Girardi, G. (1998). *Los desafíos ético-políticos de la educación popular en la transición al siglo XXI*. La Paz: Movimiento de Educadores Populares de Bolivia.
- Girardi, G. (2008). *Educación integradora y educación liberadora*. Caracas: Ed. Laboratorio Educativo.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo, S. A.
- Grupo de Trabajo de Sistematización del CEAAL. (1996). *Retomando los hilos pendientes de un debate*. Intervención en encuentro. Biblioteca Virtual del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL. Santiago. (Biblioteca Virtual).
- International Council for Adult Education, ICAE. (1977). *Resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa*. Toronto.
- International Council for Adult Education, ICAE. (1977). *Resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa*. Toronto.
- Jara, O. (1981). *Educación popular, la dimensión educativa de la acción política*. Panamá: Ceaspa, Alforja.
- Jara, O. (1984). *Los desafíos de la educación popular*. San José: Alforja.
- Jara, O. (1986). *Aprender desde la práctica*. San José: Alforja.
- Jara, O. (1990). *Investigación participativa: una dimensión integrante del proceso de Educación Popular*. Serie Pensando la Educación Popular, n.º 3. San José: Alforja.
- Jara, O. (1991a). *Diez años de Alforja, balance crítico y perspectivas*. Documentos presentados al IX Taller Regional de Sistematización y Creatividad. Panamá: Alforja.

- Jara, O. (1991b). *Conocer la realidad para transformarla*. Serie pensando la Educación Popular, n.º 7. San José: Alforja.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar Experiencias*. San José: Ed. Alforja.
- Kaplún, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Santiago: Unesco.
- Kaplún, M. (1985). *El Comunicador Popular*. Quito: IESPAL.
- Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo Concreto*. México: Grijalbo.
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Visión.
- Latapí, P. (1984). *Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina*. Pátzcuaro: Crefal, Unesco.
- Leis, R. (1986). *El arco y la flecha*. San José: Alforja.
- Leis, R. (1991). *Dialéctica y Educación popular*. Serie Pensando la Educación Popular, n.º 6. San José: Alforja.
- Mara, L. y Bickel, A. (mayo/septiembre de 1997). *Documento interno de reflexión sobre la experiencia de sistematización con la población desarraigada*. Alforja, Programa Regional de Formación Metodológica.
- Martinic, S. (1980). *Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas*. En S. Martinic, *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*. Lima: CELADEC.
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. CINDE, Flacso.
- Martinic, S. (1985). *Saber Popular – Notas sobre Conocimientos y Sectores Populares*. Santiago: CIDE.
- Martinic, S. y Walker, H. (1984). *La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular*. Santiago: CIDE.
- Martinic, S. (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Santiago: CIDE.
- Max-Neff, M. (1986). *Desarrollo a escala humana*. Santiago: Cepaur.
- Meert, C. y Palechor, A. C. (2011). *Empoderarte. Transformando desde el arte*. *Revista Decisio*, 28, 16-23.

- Mejía, M. R. (1988). *Itinerario temático de la Educación Popular*. Santiago: CEAAL.
- Mejía, M. R. (2008). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Ponencia presentada en el evento Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias, realizado en la ciudad de Medellín. (Biblioteca virtual).
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica, desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2009). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Bogotá: Planeta Paz.
- Ministerio de Educación de Nicaragua. (1989). *Elementos fundamentales de la concepción de educación popular nicaragüense*. Nicaragua: Ministerio de Educación.
- Molina, M. L. (2004). Contribuciones al debate sobre el futuro de ALAETS-CELATS. En: *La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José de Costa Rica. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Netto, J. P. (2005). *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós -64*. 8a. ed. Sao Paulo: Cortez.
- Núñez, C. (1984). *Educación para transformar, transformar para educar*. Guadalajara: IMDEC.
- Núñez, C. (coord.) (1989). *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*. Santiago: CEAAL.
- Núñez, C. (1991). *Una visión histórica de Alforja, según la memoria de Carlos Núñez*. Documento presentado al IX Taller Regional de Sistematización y Creatividad. Panamá: Alforja.
- Núñez, C. (coord.) (1993). *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: CEAAL.

- Osorio V., J. (agosto, 1998). *Cruzar la orilla: debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa*. Ponencia para el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. (Biblioteca virtual).
- Osorio V., J. (2011). La investigación-acción. Una estrategia de sistematización y producción de conocimientos en la educación de personas adultas. *Revista Decisio*, 28, 37-40.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2007). *La Calidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Santiago: (Biblioteca virtual)
- Osorio, J. y Rubio, G. (2010). *Investigación-acción desde un enfoque pedagógico ecorreflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico*. Recuperado de Merlinescas.blogspot.com.
- Paiva, V. (1973). *Educação Popular e educação de Adultos*. Sao Paulo: Loyola.
- Palma, D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. *Papeles de CEAAL*, 3.
- Paludo, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas; uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre. CAMP - Tomo Editorial.
- Palomino, N. (ed). (1991). *Los discursos y la vida. Reflexiones de un encuentro entre educadores populares y promotores*. Lima: Escuela de formación de promotores-Tarea.
- Picón, C. (1983). *Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica*. Pátzcuaro: Crefal.
- Pinto, J. B. (1982). *Siete visiones sobre educación de adultos*. Pátzcuaro: Crefal.
- Preiswerk, M. (1994). *Educación popular y teología de la liberación*. San José de Costa Rica: DEL.
- Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil, do Ministério do Meio Ambiente. (2006). *Arte de ampliar cabeças; uma leitura transversal das sistematizações do Programa de Projetos Demonstrativos*. Brasília: MMA.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen.

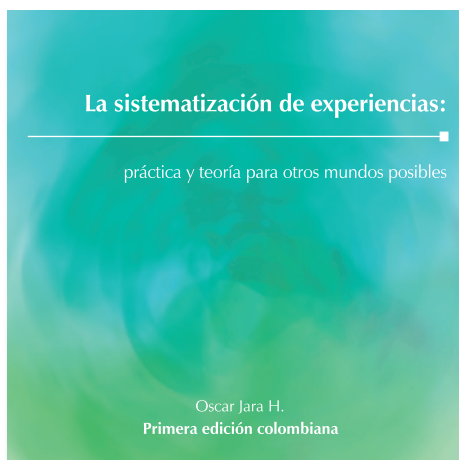
- Quinn Patton, M. (2006). *Getting to maybe: How the world is changed*. Toronto: Random House.
- Quinn Patton, M. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. 4a. ed. Nueva York: Sage.
- Quinn P., M. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. Nueva York: Guilford Press.
- Quiroz, T. (1971). Nueva etapa en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 2, 39-42.
- Quiroz, T. et al. (marzo de 1972). La nueva escuela de Trabajo Social en Valparaíso. *Trabajo Social. Revista de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile*, 4-5, 36-37; 38, 39.
- Quiroz M., T. y Morgan, M. L. (1988). *La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. En vv.AA. *La sistematización en los proyectos de educación popular*. 2a. ed. Santiago: CEAAL.
- Roberts, K. (2008). *Caminos y encuentros. Experiencias de Acción de la cooperación humana en América Latina y el Caribe*. San José: CUSO (biblioteca virtual).
- Rubín de Celis, E. (1981). Investigación científica vs. Investigación participativa: reflexiones en torno a una falsa disyuntiva. En F. Vio Grossi; V. Gianotten y T. de Wit (eds.). *Investigación Participativa y Praxis Rural*. Lima: Mosca Azul.
- Santos, B. (2003). *La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA - Universidad Nacional de Colombia.
- Santos B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Santiago: Ed. Universidad Bolivariana.
- Servicio social busca respuestas. (julio-setiembre de 1970). *Trabajo Social, Revista de La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile*.
- Sime, L. (1991). *Los discursos de la educación popular. Ensayo crítico y Memorias*. Lima: Tarea.
- Taller Permanente de Sistematización. (1991). *La sistematización al interior del colectivo de apoyo metodológico del CEAAL*. Perú.

- Taller Permanente de Sistematización. (1992). *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima.
- Tapella, E. (2009). *Systematization: Basic Concepts and Methodological Considerations. Advocacy for change: Lessons from Guatemala, Brazil, and USA*. Recuperado de: <http://www.actionaid.org>
- Tapella, E. (s. f.). *La dimensión humana de la conservación*. (Biblioteca virtual).
- Torres, A. (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Revista Aportes*, 44, 24-47.
- Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. *Revista Aportes*, 57, 55-90.
- Torres, A. F. (2005). *Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: una propuesta desde la práctica*. San José: CEP Alforja.
- Torres, A. F. (2008). *Sistematización de experiencias, relaciones de género y empoderamiento de las mujeres*. Documento para capacitación en talleres. San José: CEP Alforja.
- Torres, G. (1989). Ampliando la mirada. *Revista Apuntes para el Trabajo Social*, 16.
- Torres, R. M. (1982). *Los Cep: educación popular y democracia participativa en Nicaragua*. Managua: CRIES.
- Ubilla, P. (1998). *El ómnibus del Abrojo*. MFAL, Montevideo.
- Vargas, L.; Bustillos, G. y Marfán, M. (1984). *Técnicas participativas para la educación popular*. San José: Alforja.
- Villasante, T. (1994). *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Vega G., M. C. (2004). ALAETS y la universidad latinoamericana del siglo XXI Trabajo presentado en el XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. San José, Costa Rica.
- Wanderley, L. E. (1979). *Apontamentos sobre a Educação Popular, Cultura do Povo*. Sao Paulo: Cortez.
- Zúñiga, M. (1995). Relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia. *Revista Contraste*, 23.

Impreso en los talleres de Javegraf

Febrero de 2018

Bogotá - Colombia



La sistematización de experiencias, como ejercicio de producción de conocimiento crítico y transformador desde las prácticas, ha ido adquiriendo más y más relevancia en el campo de la educación popular latinoamericana y en muchos otros ámbitos. Muchas veces confundida con la recopilación de datos o con la narración de historias o, incluso, con la elaboración de un informe síntesis de algún evento, las actuales conceptualizaciones en torno a la sistematización de las experiencias han ido generando nuevos e interesantes puntos de reflexión en torno a su identidad específica, como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrenten a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes.

La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles aborda este desafío desde sus más diversos ángulos: su origen y trayectoria ubicada en el marco de la historia latinoamericana; sus distintos enfoques y propuestas conceptuales; su relación con la evaluación y la investigación; una propuesta metodológica estructurada, pero flexible y viable; ejemplos diversos y un conjunto de técnicas para llevarla a cabo, así como una abundante bibliografía sobre el tema.

Su autor, **Oscar Jara Holliday** nos ofrece en esta obra una contribución amplia y profunda, nacida de su práctica como educador popular y sociólogo, así como de la reflexión personal y colectiva sobre el tema en la que ha participado a lo largo de varios años. Sin duda, este texto servirá de incentivo para que muchas personas y organizaciones, aprendiendo de las experiencias pasadas y presentes, seamos capaces de apropiarnos del futuro construyendo otros mundos posibles.



ISBN: 978-958-8045-47-4



9 789588 045474 >