

7.951



SIS
TEMA
TI Za
CIÓN

y
P roducción de
Conocimiento
A para la
cción

Erika Santibañez R. / Carlos Alvarez S.
Editores

Cide

SISTEMATIZACION Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTO PARA LA ACCION

**Erika Santibañez R. /Carlos Alvarez S.
Editores**

**Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
CIDE**

SISTEMATIZACION Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTO PARA LA ACCION

**Erika Santibañez R. / Carlos Alvarez S.
Editores**

**Esta publicación forma parte del
"Programa de Sistematización y Difusión de Experiencias
de Educación de Adultos",
cuyo desarrollo es posible gracias a los generosos aportes de:**

IAF (Inter American Foundation)

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE
LA EDUCACIÓN
(CIDE)**

ISBN 956 - 7241 - 08 - 2

© Derechos Reservados

**Diseño y Edición Gráfica
Cristián Manríquez O.**

INDICE

	Pag.
Introducción	
Prácticas Sociales y Producción de Conocimientos: Un enfoque metodológico de sistematización <i>Erika Santibañez y Carlos Alvarez</i>	9 7952
La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica: Entre la Teoría y la Práctica <i>Alfonso Torres</i>	23 7953
La Interacción comunicativa y la acción social: Un objeto desafiante para la sistematización <i>Sergio Martinic</i>	45
Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización <i>M^a de la Luz Morgan</i>	55
La práctica profesional y la sistematización como producción de conocimientos: Algunos desafíos actuales <i>Cecilia Aguayo</i>	75
De la práctica a la construcción del conocimiento <i>Marina Visintin</i>	87 7963
La organización comunitaria como proceso facilitador de las experiencias de educación popular, y sus aportes a una sociedad que transita de la paz al desarrollo: El caso de la comunidad Segundo Montes, Morazán, El Salvador <i>Ana Patricia Marin de Paz</i>	109
Producción de Conocimientos: La experiencia de estudio de caso en un programa de formación <i>Manuel Bastias</i>	119 7972
La Evaluación y los Paradigmas de la Intervención Social <i>Javier Corvalán</i>	139
Mediadores en el ciclo Investigación-Conocimientos-Políticas en el ocaso de la Planificación Normativa <i>Alfredo Rojas</i>	153
Conclusiones	173

INTRODUCCION

Este libro reúne las ponencias y conclusiones del Seminario Internacional “**Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción**”, realizado en la ciudad de Santiago los días 21, 22 y 23 de octubre de 1996.

Este seminario constituyó la instancia final de un trabajo realizado durante seis años y medio por el **Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)**, a través del **Programa de Sistematización y Difusión de Estrategias de Educación de Adultos**. Este programa se inició en abril de 1990 como una iniciativa institucional dirigida a rescatar y sistematizar la experiencia acumulada por el CIDE en el ámbito de la educación popular y el desarrollo de base.

El objetivo del seminario fue analizar distintas estrategias de producción de conocimientos sobre los proyectos de educación popular y de acción social. Para ello, se puso especial atención en los problemas subyacentes a la producción de conocimientos, en sus dimensiones teóricas y metodológicas para resolver tales problemas, y en las estrategias de trabajo para enfrentarlos.

El seminario se organizó en torno a tres grandes ejes temáticos:

1. El problema teórico y metodológico de la producción de conocimientos y evaluación de proyectos de intervención social.
2. Estrategias y experiencias prácticas de sistematización e investigación aplicada. Logros y problemas.
3. Temas emergentes y necesidades de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas.

La metodología de trabajo combinó la exposición de cada ponencia con su discusión grupal y concluyó con un plenario que dio cuenta de los principales aprendizajes del debate y temas a profundizar.

Una de las motivaciones de este seminario, fueron los cambios educativos que se han llevado a cabo en nuestro país y en América Latina y que obligan a pensar la educación desde una nueva perspectiva. En efecto, los procesos que se impulsan, se orientan a transformar sustantivamente el modo de pensar la educación y las relaciones que la escuela tiene con los otros campos de la sociedad.

En este sentido, éstas ya no se conciben como un mero aparato de transmisión de conocimientos, sino que como espacios con autonomía creciente: con proyecto pedagógico y con prácticas de aula que transitan de diseños **frontales** a otros **dialógicos** y **cooperativos**.

La educación popular, los proyectos de acción social y toda la educación informal no están al margen de esta discusión. La educación no es sólo un problema de la escuela, sino que de toda la sociedad y de sus múltiples espacios de aprendizaje.

Este tipo de proyectos tienen una trayectoria ligada a principios metodológicos que valoran la participación; la orientación hacia la acción; la competencia efectiva de saberes y prácticas para la solución de problemas. Por ello se convierten en referencias importantes para el análisis y diseño de nuevas soluciones en el campo educativo y social.

Sin embargo, conectar las experiencias de educación popular con este debate mayor no es una tarea fácil. A nuestro juicio ello se debe a dos problemas principales:

- a) Las dificultades de sistematizar, evaluar y de investigar estas prácticas de acción social y,
- b) el predominio de una lógica de acción alternativa al Estado y a las escuelas. Estos énfasis han creado prejuicios frente a la investigación y reflexión sistemática de los procesos y resultados de las acciones educativas. Incluso más, suele asociarse la teoría y la investigación a un trabajo abstracto e inútil para la acción reforzando así la dicotomía existente entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto.

Los resultados de esta situación han generado distintos tipos de problemas. Entre ellos destacamos: falta de documentación escrita de experiencias valiosas en sus impactos y diseños metodológicos; falta de definición de indicadores y de criterios que, a partir de las experiencias prácticas, permitan contar con parámetros de evaluación; falta de instrumentos de gestión y control de la eficacia del trabajo pedagógico. En fin, estos y otros problemas han contribuido a la falta de una reflexión que trascienda los espacios locales y autorreferentes de estas propias experiencias, para impactar en otros actores sociales y en el proceso de toma de decisiones del campo educativo y social.

Para enfrentar este problema se han desarrollado una serie de trabajos de reflexión que, bajo la categoría de **sistematización de experiencias, evaluación, investigación aplicada**, entre otras, han realizado un aporte clave en la documentación y comunicación de este tipo de experiencias.

La mayor parte de estos trabajos toman una prudente distancia de la tradición objetivista o positivista de investigación social optando, más bien, por una perspectiva comprensiva. Es decir, se preocupan de la acción social, del sentido que ésta tiene para los sujetos y su contexto, a la vez que constituyen como objeto, las interpretaciones que educadores y participantes elaboran sobre el trabajo conjunto en el proyecto.

Para abordar el tema se ha puesto especial atención en los discursos e interpretaciones que enuncian sus propios actores. Es decir, en los conocimientos o saberes que operan como un verdadero sentido común al interactuar y poner en práctica un proyecto educativo.

Sin embargo, esta sobrevaloración del saber de sus actores ha reforzado la idea de que la sistematización debe guardar distancia con respecto al conocimiento especializado y que es producto de la investigación social tradicional. Incluso más, algunas veces se cuestiona el lugar de la teoría en la reflexión de una práctica y la posibilidad de conectar dicho análisis con reflexiones de naturaleza más amplia y que se originan en otros campos del saber. Este juicio es apresurado y priva a los educadores de marcos conceptuales y metodológicos que enriquezcan la comprensión e interpretación de su propio trabajo.

A nuestro juicio, el debate actual -tanto al interior del campo educativo como de la investigación social-, rompe antiguas barreras y pone en duda las dicotomías centrales que han separado el conocer del actuar; el sujeto del objeto. Frente a este nuevo escenario de cambio de paradigmas existe un amplio campo de posibilidades para beneficiarse de una relación más estrecha entre sistematización, evaluación e investigación social, y de la generación y producción de nuevos conocimientos acerca de la acción. Este libro, espera ser un aporte en dicha dirección.

La realización de este seminario, como la investigación que lo sustenta, no hubiera sido posible sin el generoso aporte de la Inter American Foundation (IAF). Gracias a su interés por la reflexión y análisis de las experiencias educativas y de acción social disponemos hoy de categorías, instrumentos metodológicos, y documentación de experiencias de desarrollo de base difíciles de encontrar hace pocos años atrás. Queremos agradecer también a los ponencistas que sometieron abiertamente sus trabajos al diálogo público y a todos los participantes que desinteresadamente entregaron su tiempo y capacidad a esta reflexión. Esperamos que este libro sea un aporte a la sistematización y mejoramiento de sus proyectos y de todos aquellos que trabajan en el campo social.

PRACTICAS SOCIALES Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS: UN ENFOQUE METODOLOGICO DE SISTEMATIZACION

Erika Santibañez R. / Carlos Alvarez S. (1)

Un poco de historia

A mediados de la década de los '80, la sistematización tuvo en nuestro país su primer período de auge, en términos de formar parte del discursos de los científicos sociales preocupados por dar cuenta de las experiencias de acción social que se llevaban a cabo en esos momentos, especialmente en el ámbito de la Educación Popular. Dicha preocupación respondía, entre otras, a la necesidad de registrar tales experiencias por considerarlas innovadoras, con alto grado de participación de los grupos de base y con propuestas metodológicas atractivas en sus diseños e implementación.

La educación popular aparece directamente ligada al desarrollo histórico y político de nuestro país y aunque no se puede afirmar que ésta nace durante el gobierno militar, no podemos desconocer que durante ese tiempo adquiere mayor magnitud y peso. En esos años las iniciativas de educación popular aparecen como espacios de conversación y organización donde los participantes aprenden a vencer el miedo, a desarrollar la propia autoestima y encontrar, en forma colectiva, solución a sus problemas (2).

Durante este período, la educación popular se distinguía por perseguir, de modo general, tres tipos de objetivos (3). Por una parte, estaban los objetivos de contención y acción terapéutica, entendidos éstos como el desarrollo de actividades de apoyo emocional y psicosocial cuyo objetivo central era la revalorización de las personas y dar respuesta a carencias afectivas y psicológicas, entre otras.

¹. Sociólogos, investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, Chile.

². Undurraga, C. et. al. *Educación y calidad de vida. Tres estudios de casos. Centro de investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1993.*

³. Ibáñez, S.; Maureira, F.; Alvarez, C. *El Discurso de los Educadores Populares en el Chile de los Noventa: Su relación con el estado y las demandas de los sectores populares. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1995.*

“Las personas se reúnen en pequeños grupos, bajo el alero de la Iglesia o de organismos no gubernamentales para reconfortarse, perder el miedo, quebrar el silencio...sobrevivir” (4)

Un segundo objetivo de carácter más político era la lucha por el poder y la hegemonía, por la necesidad de representación de los intereses de una clase social postergada y la necesidad de la búsqueda de un proyecto político-social de largo alcance que se planteara como alternativa a la sociedad del momento.

“En él empieza a manifestarse una cierta voz colectiva, una palabra con cierto peso social. Era, sin duda, necesario sobrevivir, sentirse con mayor seguridad, con dignidad para poder plantear individual y colectivamente demandas. Así emerge una palabra social, a partir de la articulación de demandas y de la búsqueda de soluciones” (5).

Finalmente, un tercer tipo de objetivo es de tipo pedagógico y alude a las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas y las características de los procesos educativos implementados en este tipo de experiencias, cuyo objetivo es experimentar y desarrollar un forma distinta de hacer educación.

La particularidad de estas experiencias estaba dada por su definición como una educación orientada esencialmente por la búsqueda del cambio social y el mejoramiento de la calidad de vida de los educandos (6). En este escenario, el cambio social aparece como la utopía a alcanzar y el mejoramiento de vida de los participantes de las experiencias como la contingencia a resolver.

El puente entre la utopía y la contingencia era la formación: el eslabón entre el sueño y la realidad. La formación era el instrumento que permitía traspasar los límites estrechos de la cotidianeidad y avanzar hacia el cambio social, transformando al mismo tiempo, las condiciones vitales limitantes en que se encontraban los beneficiarios de tales experiencias.

En este contexto, la relación entre prácticas sociales y sistematización sigue un proceso lento de acercamiento. En un primer momento se hace evidente la existencia de grupos e instituciones que realizan experiencias del mismo tipo, "se plantean las mismas preguntas, se producen instrumentos pedagógicos parecidos y ... se cometen los mismos errores".

4. Undurraga, C. et. al. *Op. Cit.* pág. 11

5. *Ibid.*, pág. 11.

6. García-Huidobro, J.E.; Martinic, S.; Ortiz, I. *Educación Popular en Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1989.*

En este contexto, resulta indispensable el comunicarse, hacer un balance de lo vivido, para economizar esfuerzos y recursos.

Para ello, la sistematización resulta un buen instrumento que permite identificar a los actores presentes en el campo de la educación popular, en tanto posibilita el saber cuántos somos, en qué estamos trabajando, a cuántos llegamos (7).

En un segundo momento, y como resultado de este primer ejercicio de identificación, se reconoce la necesidad de articular iniciativas similares con el fin de recuperar las enseñanzas que se empiezan a acumular. En este tiempo la mayoría de las experiencias comienzan a incorporar en su programación una instancia de reflexión sobre su acción y su futuro. Se empieza a valorizar la acumulación de ciertos conocimientos que surgen de las prácticas cotidianas, se incentiva la elaboración de registros ordenados y ordenadores de la acción. La sistematización permite en este momento caracterizar las experiencias sobre la base del discurso que los equipos a cargo de éstas tiene sobre la misma, utilizando técnicas tales como el análisis de contenido (8). Numerosos materiales de este tipo dan testimonio de este período (9).

En un tercer momento ya no basta saber quién hace qué; tampoco es suficiente la sola descripción ordenada de las experiencias en curso y surge con fuerza la necesidad de mirar más de cerca las condiciones en que se dan estas prácticas, especialmente desde el punto de vista de los procesos educativos. En este caso, la sistematización permite distinguir los roles, funciones, expectativas y percepciones de los actores involucrados en estas experiencias respecto de ella (10). Se trata de dar cuenta de las negociaciones producidas en dichos espacios educativos, a partir del rescate de los sentidos que las experiencias tienen para los agentes externos y participantes (11), a través de metodologías cualitativas tales como la etnografía y análisis de discurso.

⁷ Delpiano, A.; Sánchez, D. (editoras). *Educación Popular en Chile: Cien experiencias*. CIDE-FLACSO. Santiago 1984.

⁸ García-Huidobro, J. E. *Sistematización de Experiencias de Educación Popular*. CIDE-FLACSO. Santiago 1986.

⁹ García-Huidobro, J.E.; Martinic, S. *Las Instituciones Privadas y la Educación Popular: El caso Chileno*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Documento de Trabajo N° 5. Santiago, Chile, 1985.

¹⁰ Martinic, Sergio. *El otro Punto de Vista: La Percepción de los Participantes de la Educación Popular*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1987.

Maureira, Fernando. *Análisis desde la Perspectiva de los Participantes del Proyecto "Cooperación Técnica de CIPMA*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Documento de discusión N° 20. Santiago, Chile, 1987.

Rojas, Alfredo. *Análisis de la Perspectiva de los Participantes del Proyecto de Apoyo a Jardines Preescolares de CREAS*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Documento de discusión N° 21. Santiago, Chile, 1987.

¹¹ Martinic, S; Walker, H. (editores). *Profesionales en la Acción. Una mirada crítica a la educación popular*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1988.

El cambio de década

El cambio de escenario ocurrido en nuestro país a comienzos del '90 coincide con nuestra constitución como equipo de sistematización. Debemos reconocer que somos herederos de una cierta "tradicón institucional" en el tema y que lo realizado hasta la fecha, no ha sido más que un intento por avanzar en la reflexión y elaboración de nuevas propuestas respecto de lo que es y cómo se hace sistematización. Sin embargo, antes de referirnos a algunas de las respuestas que hemos elaborado en relación a estas y otras preguntas, es necesario dar cuenta de los cambios más sustantivos que a nuestro juicio, permean el trabajo social desarrollado durante los últimos años en nuestro país y del cual nos sentimos parte.

En un contexto de redemocratización como el iniciado en Chile en 1990, el desafío de las experiencias de educación popular se planteaba en términos de generar competencias y habilidades sociales en los participantes, de manera que éstos tuvieran un mayor peso en las negociaciones relativas al mejoramiento de su calidad de vida e integración social. En este momento, surge la necesidad de adquirir ciertas competencias que permitan una mejor calificación de las demandas sociales, así como una mejor negociación con el estado y sus instituciones.

Esta calificación de las **competencias**, entendidas como los conocimientos, habilidades y destrezas que los sujetos del mundo popular requerían para desarrollarse en dicho contexto social, son efectivamente incorporadas y trabajadas en las experiencias de educación popular. Sin embargo, en los años que siguen observamos dos cambios importantes en las prácticas educativas; el primero se relaciona con los contenidos del trabajo educativo, en tanto que el segundo alude a la manera cómo son tratados dichos temas.

En el primer caso, temas tales como la exclusión, el miedo, los derechos humanos, la subsistencia, etc., son sustituidos por los del medio ambiente, la sexualidad, la prevención del Sida, la seguridad ciudadana, la capacidad empresarial, etc. En el segundo caso, se produce un cambio en el enfoque con que se trabajan dichos temas, pasando desde un tratamiento más centrado en lo expresivo e ideológico hacia un enfoque de carácter más técnico e instrumental (¹²).

¹². Ortiz, I. *El trabajo educativo y/o social de las Ongs. en el contexto democrático: Cambios y continuidades respecto del pasado. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1992.*

A ello se agrega, además el reordenamiento y diversificación de la sociedad civil, donde aparecen nuevos grupos destinatarios del trabajo educativo y/o social. En este nuevo contexto, interlocutores tales como los grupos organizados de orientación socio-política dan paso a un público nuevo en la escena social, tales como las juntas de vecinos y los jóvenes no-organizados, entre otros.

Finalmente, en el plano metodológico, si bien el trabajo social mantiene los valores participativos característicos de la educación popular, han surgido nuevas modalidades que no necesariamente se enmarcan en este enfoque. Creemos necesario detenernos en este punto y recoger los resultados de uno de los estudios realizados en el marco de nuestro trabajo de sistematización ⁽¹³⁾.

Uno de los aportes más significativos de las experiencias de trabajo social en la década de los '80 fue precisamente la forma de organización del trabajo y los métodos utilizados para hacer esta contribución. La participación aparecía como el propósito más sustancial y consensual en su discurso. Sin embargo, durante los últimos años el trabajo social enfatiza la dimensión instruccional, la entrega de contenidos en el proceso educativo, por sobre la dimensión relacional, lo que se comunica en la relación entre educadores y educandos. Este cambio de énfasis responde no sólo a las demandas de quienes financian estas experiencias, sino también a las demandas de los participantes de las mismas, en la medida en que quieren intervenciones acotadas, con contenidos técnicos, fines pragmáticos y en plazos breves.

¹³Ortiz, *Ibid.*

Nuestra experiencia

En este escenario surge el **Programa de Sistematización y Difusión de Estrategias de Educación de Adultos**, como una iniciativa institucional dirigida a rescatar y sistematizar la experiencia acumulada por el CIDE en el campo de la educación popular y el desarrollo de base (¹⁴).

El programa se definió de **investigación para la acción**, toda vez que su principal objetivo era comunicar, efectiva y eficientemente, a los equipos que desarrollan labores de investigación, con aquellos que implementan proyectos de acción social en el campo de la educación popular (¹⁵).

Desde un punto de vista teórico interesó desarrollar un marco conceptual y analítico que permitiera analizar y sistematizar las experiencias de Educación Popular, desde el punto de vista de las **estrategias de capacitación** que en ella se utilizan, cuyos resultados se tradujeran en nuevas propuestas metodológicas, funcionales al desarrollo de los grupos de base en el nuevo contexto nacional.

Para ello se puso especial acento en la comprensión de las hipótesis o principios que guían las acciones de capacitación, los principios pedagógicos que las organizan, las estrategias de capacitación implementadas, la relación entre el modelo pedagógico y los conocimientos adquiridos y la relación entre dichos conocimientos y las competencias generadas para la acción.

Desde el punto de vista de las acciones prácticas, nos interesaba establecer una relación fluida y permanente entre las acciones educativas que se realizan y los resultados de la investigación, para favorecer de este modo la reelaboración de las prácticas en discusión, lo que implicó la creación de dispositivos que facilitarían la reflexión en torno a los conocimientos generados en el proceso de trabajo.

¹⁴. *Financiado por Inter American Foundation, IAF.*

¹⁵. *Santibañez, E.; Maureira, F. Aprendiendo de lo nuestro: Nuestra experiencia institucional. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1993. págs 13 - 24*

La manera de abordar estas y otras preocupaciones fue a través de la **sistematización** de diversas experiencias de educación popular, poniendo especial atención en conjugar la mirada de los responsables de las experiencias y la de los participantes de las mismas. Concretamente, el Programa apuntó a mirar:

- a) El contexto en el cual se realiza el aprendizaje;
- b) Las modalidades de este aprendizaje;
- c) El rol de los educadores;
- d) El rol del material educativo;
- e) Los resultados de este aprendizaje y su utilización en la vida cotidiana.

La hipótesis que ha guiado nuestro trabajo ha sido que las experiencias de educación popular se han llevado a cabo en situaciones particulares, en donde ha primado la dinámica de la acción por sobre la de la sistematización e investigación. Esto ha impedido que las experiencias de educación popular reflexionen suficientemente sobre las estrategias de capacitación utilizadas, sus características y resultados, desde la perspectiva de los aprendizajes logrados por los participantes de las mismas.

Por otra parte, la sobre-ideologización de la discusión de los educadores populares (comprensible si se tiene en cuenta la situación en la cual realizaron sus aprendizajes y ejercieron su labor), ha sido un factor que ha dificultado enormemente la reflexión sobre la especificidad y la eficacia pedagógica de las experiencias.

El concepto eje de trabajo fue el de **Estrategias de Capacitación**. Por estrategias de capacitación se entienden los **procesos educativos que, partiendo de experiencias y necesidades de los grupos destinatarios, pretenden desarrollar habilidades y/o destrezas, que permitan a los participantes actuar de manera más eficaz en ciertos ámbitos o dominios de sus vidas.**

La estrategia de capacitación, específicamente, es un proceso intencional de enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla dentro de un contexto determinado y donde se distinguen tres polos relacionados:

- a) el agente externo, educador o formador,
- b) el participante, educando o beneficiario y,
- c) los contenidos a enseñar.

Marco metodológico

Metodológicamente la sistematización asumió la forma de **estudio de caso**. Esta opción se fundamenta en que el estudio de caso constituía una forma apropiada a los objetivos propuestos, ya que nos permitía responder a las preguntas planteadas y profundizar en la descripción y caracterización de procesos complejos como los que se dan en las experiencias de educación popular.

Antes de describir el proceso de sistematización implementado, es necesario señalar que dado que uno de los objetivos propuestos por el Programa era comunicar a los equipos de investigación con los equipos de acción, una parte del equipo que llevaría a cabo la sistematización estaba compuesto por personas que formaban, a su vez, parte de los equipos de las distintas experiencias que serían sistematizadas.

Las actividades de sistematización comenzaron con la selección de las experiencias, para lo cual se consideraron tres ámbitos de acción especialmente relevantes para los sectores populares:

- a) Formación y organización para la acción en la localidad;
- b) Capacitación laboral de los jóvenes y;
- c) Capacitación metodológica para el trabajo con sectores populares.

Dentro de estos ámbitos, los criterios básicos para la selección de las experiencias fueron su relevancia, permanencia en el tiempo, participación de agentes externos y de educandos. También se consideraron experiencias que elaboraran y/o utilizaran instrumental pedagógico. Finalmente, un criterio fundamental fue la aceptación de la propuesta de sistematización por parte del equipo a cargo de la experiencia.

Considerando estos criterios, se seleccionaron los siguientes proyectos:

- a) Proyecto Talleres de Educación Popular.
- b) Proyecto de Capacitación Laboral de Jóvenes Desocupados y Talleres Productivos.
- c) Programa de Participación Vecinal.

Una vez seleccionadas las experiencias, se realizó una **profundización teórica y conceptual** de los distintos ámbitos donde se circunscribieron las experiencias investigadas. Fruto de este trabajo es la elaboración de estados del arte que dan cuenta del estado de la discusión en Chile y América Latina, respecto a las temáticas que aborda cada uno de los proyectos ⁽¹⁶⁾.

La siguiente etapa la definimos como de **explicitación de las estrategias** de capacitación. Una vez establecidos los objetivos de la investigación, se elaboró una matriz de análisis con las preguntas ejes que guiarían el proceso de sistematización. En ella se distinguieron cinco niveles temáticos de interés:

1. **Fines estratégicos:** Fines o propósitos de largo plazo y los juicios de realidad con que opera el proyecto y sobre los cuales fundamenta su acción.
2. **Marco pedagógico:** Hipótesis y supuestos que tiene el proyecto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los principios pedagógicos sobre los que se organiza la acción educativa.
3. **Estrategias de implementación:** Puesta en práctica del proyecto; alude a las hipótesis o supuestos de acción del equipo en relación a temas tales como la relación pedagógica entre actores, metodología, instrumental pedagógico, contenidos y evaluación de la acción desarrollada.
4. **Marco organizacional:** Estrategias organizativas que se llevan a cabo en la implementación del proyecto; apoyos y mediaciones institucionales que influyen en el desarrollo del proyecto.

¹⁶. Santibañez, E. et. al. *Educación y Trabajo: Dos conceptos en Relación*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1990.

Maureira, F. et. al. *Desarrollo Local: Aportes para una Discusión*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1990.

Arancibia, V. *Teorías de aprendizaje. Revisión de las corrientes actuales*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1990.

5. Resultados: Logros del proyecto desde la perspectiva de la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de competencias técnicas y habilidades sociales por parte de los beneficiarios y su utilización en la vida cotidiana.

Finalmente, se inició el proceso de sistematización para lo cual se implementaron instancias de encuentro, discusión y reflexión con los equipos que implementaban las estrategias educativas estudiadas. Las estrategias de acción desarrolladas en esta línea incluyeron la presentación, discusión y reformulación de la propuesta de sistematización con cada uno de los equipos; la socialización de información sobre posibles fuentes de información a consultar e instrumentos a utilizar en el proceso de recolección de información.

Entre las técnicas de recolección de datos destacan:

- a) Entrevistas semi-estructuradas a responsables de experiencias y a beneficiarios de las mismas.
- b) análisis de contenido a las entrevistas, a los materiales educativos y documentación del programa.
- c) observación no participante estructurada y no estructurada de actividades educativas.

Conclusiones y resultados

En un primer nivel de resultados, la sistematización confirma el que estas experiencias pueden llegar a constituir estrategias viables en la lucha contra la pobreza y la exclusión. Las experiencias de educación popular constituyen instrumentos que posibilitan la adquisición y desarrollo de competencias y habilidades que facilitan la inserción y la participación social, permitiendo que ciertos grupos sociales, por la vía de la formación, actúen con mayor eficacia en la solución de sus problemas cotidianos, mejoren el uso de los recursos disponibles y desarrollen instancias organizativas que les otorguen mayor identidad y presencia en la sociedad (17).

Por otra parte, nos interesa rescatar en esta ponencia otro tipo de resultados, ligados a nuestro propios aprendizajes respecto del proceso de sistematización implementado. Partimos de la premisa de la importancia y relevancia de construir conocimientos a partir de las prácticas sociales. La sistematización constituye en este sentido, un medio, un puente, para lograrlo.

El esfuerzo realizado en el marco de nuestro Programa ha estado dirigido a sistematizar los aprendizajes que los beneficiarios o participantes de las experiencias de educación popular logran en éstas. Este objeto de sistematización responde, en primer lugar, a nuestra especificidad institucional, así como al nuevo escenario socio-político de nuestro país y a las demandas que se le hacen a este tipo de experiencias, ya sea de parte de las instituciones o de los propios participantes de las mismas.

En efecto, a nuestro juicio, y dadas las características que asumen actualmente los proyectos de acción social, especialmente en lo referido al desarrollo de competencias técnicas y sociales efectivas, la sistematización debe dar cuenta de los procesos a través de los cuales tales competencias se logran o no. Si bien no se trata de abandonar el rescate de los sentidos de las prácticas de modo más general, la sistematización debe permitir dar cuenta de las formas de apropiación, reproducción y recreación que los participantes hacen de los aprendizajes obtenidos por la acción del trabajo social.

17. Undurraga, C. et. al. *Educación y Calidad de Vida. Tres estudios de caso. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, 1993.*

El tema de la producción de conocimiento, la replicabilidad de lo aprendido, su permanencia en el tiempo y su irradiación a la comunidad, es un objeto de conocimiento en sí mismo, el que debería ser abordado en las experiencias de sistematización con la misma importancia con que se estudia el sentido de las prácticas. Su estudio conjunto, asegura -y nuestra experiencia así lo avala- la posibilidad de producir un conocimiento global de nuestras prácticas.

Un elemento importante de puntualizar, por lo demás ligado a lo anterior, es el creciente distanciamiento de la sistematización con la investigación social. La legitimación de la sistematización como “práctica académica”, necesariamente debe pasar por reflexionar en torno a su objeto de conocimiento y sus formas de aproximación. La posibilidad de proporcionar un conocimiento válido de la realidad requiere que la sistematización revise sus principios teóricos y metodológicos, que eviten caer en un mecanicismo carente de reflexión y de crítica.

BIBLIOGRAFIA

ARANCIBIA, Violeta

Teorías de aprendizaje. Revisión de las corrientes actuales. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1990.

DELPIANO, A.; SANCHEZ, D. (editoras)

Educación Popular en Chile: Cien experiencias. CIDE-FLACSO. Santiago, Chile, 1984.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo

Sistematización de Experiencias de Educación Popular. CIDE-FLACSO. Santiago, Chile, 1986.

GARCIA-HUIBOBRO, J.E.; MARTINIC, S.

Las Instituciones Privadas y la Educación Popular: El caso Chileno. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Documento de Trabajo N° 5. Santiago, Chile, 1985.

GARCIA-HUIDOBRO, J.E.; MARTINIC, S.; ORTIZ, I.

Educación Popular en Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1989.

IBAÑEZ, S.; MAUREIRA, F.; ALVAREZ, C.

El Discurso de los Educadores Populares en el Chile de los Noventa: Su relación con el Estado y las demandas de los sectores populares. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1995.

MARTINIC, Sergio

El otro Punto de Vista: La Percepción de los Participantes de la Educación Popular. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1987.

MARTINIC, S; WALKER, H. (editores).

Profesionales en la Acción. Una mirada crítica a la educación popular. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1988.

MAUREIRA, Fernando

Análisis desde la Perspectiva de los Participantes del Proyecto Cooperación Técnica de CIPMA. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Documento de discusión N° 20. Santiago, Chile, 1987.

MAUREIRA, F. ET. AL.

Desarrollo Local: Aportes para una Discusión. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1990.

ORTIZ, Iván

El trabajo educativo y/o social de las Ongs. en el contexto democrático: Cambios y continuidades respecto del pasado. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1992.

ROJAS, Alfredo

Análisis de la Perspectiva de los Participantes del Proyecto de Apoyo a Jardines Preescolares de CREAS. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Documento de discusión N° 21. Santiago, Chile, 1987.

SANTIBAÑEZ, E. ET. AL.

Educación y Trabajo: Dos conceptos en Relación. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1990.

SANTIBAÑEZ, E.; MAUREIRA, F.

“Prácticas de educación popular y construcción de conocimiento”. En Aprendiendo de lo nuestro: Práctica social y construcción de conocimiento. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1993.

UNDURRAGA, C.; SANTIBAÑEZ, E. ET. AL.

Educación y Calidad de Vida. Tres estudios de caso. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, Chile, 1993.

LA SISTEMATIZACION COMO INVESTIGACION INTERPRETATIVA CRITICA: ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA

Alfonso Torres C. (18)

Una ubicación necesaria

En la medida en que el interés por la sistematización ha venido creciendo, tanto en la educación popular como en otros campos de acción social, cultural y educativa, también se ha enriquecido el debate acerca de sus propuestas conceptuales y metodológicas en su calidad de estrategia participativa de producción de conocimiento.

Al tiempo que la valoración y el empleo de la sistematización se amplía entre trabajadores comunitarios, promotores sociales, animadores socioculturales y educadores innovadores y que se incrementan los eventos de capacitación, las publicaciones y las redes permanentes sobre el tema, esta propuesta investigativa es objeto de críticas por parte de sus propios impulsores.

En la producción escrita sobre sistematización se está dando un tránsito de la exposición sobre su carácter e importancia, así como sobre las metodologías y técnicas para realizarla, en su fase fundacional, hacia una reflexión más profunda sobre los alcances y limitaciones de las concepciones epistemológicas subyacentes en las diferentes propuestas en juego. Los balances recientes sobre sistematización (19), coinciden en señalar sus debilidades epistemológicas, teóricas y metodológicas, así como la necesidad de alterizar con otras tradiciones investigativas provenientes, tanto de campos afines como de las disciplinas sociales.

¹⁸Historiador, docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

¹⁹Palma, D. "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina". Serie Papeles del CEAAL # 3. Santiago de Chile, junio 1992.

Barnechea, M., Gonzalez E. y Morgan, M^a de la Luz. "La sistematización como producción de conocimientos", y Jara, O. "Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización" en *La Piragua* # 9 CEAAL. Santiago 1994. Torres, A. "La sistematización desde la perspectiva interpretativa". en *Aportes* # 45. Dimed, Bogotá 1996.

En este contexto autocrítico y de búsqueda se inscribe esta ponencia; ésta se estructura en cuatro partes. En un primer momento, intenta explicar la creciente acogida de los enfoques cualitativos en investigación social como expresión de la tendencia actual de cambio de paradigmas en la ciencia y otras prácticas sociales, en las cuales cobra relevancia la cultura y la subjetividad. En segundo lugar, se esboza la trayectoria reciente y los rasgos de los enfoques cualitativos de investigación social; en tercer lugar, sus implicaciones para el caso de la sistematización de experiencias y por último, se plantean las dimensiones particulares a las que hay que prestar especial atención en la práctica de la sistematización y de otras modalidades de producción de conocimientos afines.

Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad

Bajo este nombre se realizó en Buenos Aires hace unos años un Encuentro Interdisciplinario que reunió a los más prestigiosos investigadores provenientes de diversas disciplinas científicas y estéticas (Prigogine, Morán, Von Glasersfeld, Guattari, entre otros) cuyo propósito fue hacer un balance del estado actual y orientaciones de los nuevos paradigmas científicos y artísticos (20).

El evento permitió ver la riqueza de supuestos, discursos y búsquedas, los cuales en su diversidad, tienen en común la evidencia de la crisis de la racionalidad moderna, cartesiana y de la concepción positivista de ciencia; se abre paso la conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de lo singular, de la diferencia y de la ruptura y la fragmentación, así como de la existencia de diversas racionalidades, de múltiples sistemas culturales desde los cuales se puede construir verdad.

Un foco de confluencia de las discusiones fue el reconocimiento de que *“participando en las matrices sociales (que incluyen a la ciencia y la cultura de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de estas metáforas, de estos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro”* (FRIED; 1994: 16).

²⁰ Fried Schnitman, D. (editora). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires 1994.

Ya desde unas décadas atrás, la semiótica, la fenomenología, la sociología del conocimiento y los diversos constructivismos (cognitivo, epistemológico, cultural) habían puesto de manifiesto que la realidad no es exterior a los observadores, sino que es una construcción intersubjetiva desde el lenguaje y la cultura; tanto en el mundo de la vida cotidiana, como en otros espacios *“la realidad no existe fuera de lo que conocemos, sino que es nuestro propio conocimiento lo que produce lo real”* (21).

De este modo, no existe una única manera de producir conocimiento “verdadero” como lo pretendió el positivismo, sino muchas, como sistemas culturales existen (sapiencial, estético, religioso), donde la ciencia sería uno más; más aún, ésta no ha sido entendida de un único modo, sino que -como lo han mostrado la sociología y la historia de la ciencia-, han existido y coexisten diversas formas de entender y hacer ciencia.

Esta relativización del conocimiento científico había sido antecedida por la crisis del determinismo en la física y la biología desde que Heisemberg introdujo el principio de incertidumbre y la metáfora de la causalidad se ve desplazada por la del desorden como principio organizador de lo real. Por otro lado, el reconocimiento de la coexistencia de determinación, azar, intencionalidad, significaciones en cualquier hecho social ha convocado la necesitada de un *“paradigma de la complejidad”* en términos de Edgar Morin.

En fin, asistimos a una valoración de la cultura en la construcción del conocimiento y de la realidad misma, pues ella determina los límites de lo cognoscible. Es desde la cultura desde donde los grupos sociales dan sentido y orientan sus acciones e interpretan las de los demás, desde la cual las asumen como normales o anormales, como justas.

Claro está que a pesar de la especificidad de los procesos culturales, estos guardan una relación orgánica con las demás dimensiones sociales; ello hace de la cultura un hecho social e históricamente construido, atravesado por los conflictos y dinámicas del conjunto social y como tal debe estudiarse.

²¹ Martinic, S. *“La construcción dialógica de saberes en contextos de Educación popular”*. Ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Refundamentacion. La Paz 1996

Podemos explicarnos el creciente interés dentro del pensamiento actual por la cultura y la subjetividad no sólo por el agotamiento del proyecto moderno racional en la ciencia y la filosofía, sino también por la emergencia de diversos sujetos y subjetividades en el escenario social y político de las últimas décadas. Movimientos étnicos, ambientalistas, pacifistas, de género y generacionales, conforman algunos de los nuevos actores que con sus demandas, discursos y prácticas han hecho evidente el carácter insuficiente y excluyente de los modos de conocimiento y política que construyó la modernidad.

Esta irrupción de nuevas voces y miradas que buscan reconocimiento, y posibilidad de realización de sus utopías, ha creado las condiciones favorable para la emergencia de nuevos paradigmas teóricos y enfoques metodológicos en ciencias sociales; en nuestro caso, a las corrientes interpretativistas y críticas, así como a las metodologías cualitativas y participativas.

Perspectiva interpretativa y enfoques cualitativos

Desde hace unas dos décadas estamos asistiendo a una revolución silenciosa en el campo de la investigación social. Junto a la hasta hace poco inexpugnable fortaleza positivista, erigida como único modo científico válido y frente al uso generalizado de métodos cuantitativos, han venido ganando o recobrando legitimidad otros modos de entender la sociedad y su estudio. Concepciones hermenéuticas y crítico sociales, así como los enfoques cualitativos y participativos se abren paso actualmente.

Bajo la denominación de investigación cualitativa se agrupan una serie de propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores; desde los enfoques cualitativos se busca comprender la realidad subjetiva, el sentido que subyace a las acciones sociales.

Los enfoques cualitativos de investigación, asociados al paradigma interpretativista en ciencias sociales asumen la realidad social como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas. Su abordaje investigativo exige descifrar tal urdimbre, acudiendo a su configuración histórica, al análisis de sus relaciones y al reconocimiento del universo simbólico y de sentido que la estructuran.

Los enfoques cualitativos se alejan de los presupuestos y maneras de proceder propias de la tradición positivista en investigación social, la cual por mucho tiempo se reservó el privilegio de ser la única manera de hacer investigación científica.

Emergencia y rasgos del enfoque cualitativo

Aunque al parecer, la disputa entre lo cualitativo y lo cuantitativo (la palabra y el número) de la realidad parece remontarse a los orígenes mismos de la filosofía griega, pasando por las disputas de Dilthey (22) y Weber (23) frente al naturalismo y los aportes de Schultz (24) en la construcción de una sociología fenomenológica, ha sido en las últimas décadas cuando han cobrado fuerza las posiciones alternativas al cuestionado positivismo.

Berger y Luckman (25), discípulos de Shultz, desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano desde la cual se definen los mecanismos como la sociedad se construye intersubjetivamente a través del lenguaje y de las instituciones sociales, como también las maneras como los individuos internalizan esa realidad construida. Estos autores otorgan primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento y valoran el estudio de los fenómenos sociales desde la manera como los sujetos experimentan e interpretan el mundo social.

Esta valoración de lo que la gente hace en su vida cotidiana y del significado que le da, no es exclusiva de la fenomenología. Otras perspectivas teóricas como la etnometodología y el interaccionismo simbólico otorgan un lugar central en su propuesta a la producción colectiva del sentido de lo social.

²² Dilthey, W. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza, Madrid 1980.

²³ Weber, M. *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México, 1977. Vol I. Primera parte.

²⁴ Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrotu 1974.

²⁵ Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrotu 1979.

La etnometodología es una corriente sociológica estadounidense que surgió en torno a Harold Garfinkel, quien exploró los métodos y mecanismos empleados por las personas para dar significado a sus prácticas sociales. En otras palabras, responder a cuestiones como las siguientes: ¿Cómo las personas ven, describen y explican el mundo en el que viven? ¿Cómo la gente crea y construye sus formas de vida y las reglas sociales que la rigen?

Los interaccionistas simbólicos comparten con la etnometodología el supuesto de que la experiencia humana está medida por la interpretación. Herbert Blumer ⁽²⁶⁾ atribuye gran importancia a los significados sociales que las personas le asignan al mundo que los rodea, dado que la conducta social no responde sólo a estímulos exteriores, sino es el significado el que marca su orientación.

A su vez, los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; en tercer lugar, los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas y así mismos, a través de un proceso de interpretación.

En antropología, Clifford Geertz y las llamadas antropologías postmodernas, en su discusión sobre el carácter interpretativo del oficio etnográfico y de la crisis de la representación, le plantean nuevos retos a la investigación cualitativa. Par Geertz, el análisis antropológico consiste en desentrañar las estructuras de significación del texto social, dado que *‘el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados’* ⁽²⁷⁾.

Algunos rasgos de los enfoques cualitativos

Para algunos autores, las diferencias entre cuantitativismo y cualitativismo no se limitan a una divergencia técnica, instrumental o de perspectiva de análisis; se trata de concepciones de investigación radicalmente diferentes, de verdaderos paradigmas investigativos, entendidos como un conjunto de suposiciones interrelacionadas con respecto al mundo y que proporcionan un marco filosófico para su estudio.

²⁶ Blumer, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs. Prentice - Hall, New Jersey, 1969.

²⁷Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa, 1989.

Si asumimos con Taylor y Bodgan que una metodología designa el modo como enfocamos problemas y la manera que buscamos sus respuestas, en las ciencias sociales han existido diversos paradigmas metodológicos, según las concepciones, supuestos e intereses que han orientado el trabajo de los investigadores sociales. Para nuestro caso, preferimos hablar de perspectivas o enfoques metodológicos; tales términos nos parecen más adecuados ya que expresan, no tanto modelos ideales de investigación, sino tradiciones metodológicas que orientan la actividad investigativa de diversas disciplinas y corrientes teóricas.

A continuación, algunos rasgos que se le atribuyen al enfoque cualitativo; advertimos que estos provienen de esquematizaciones, de formalizaciones de la tradición metodológica; se basan en '*lógicas reconstruidas*', que no siempre corresponden a las prácticas reales de los investigadores, las lógicas en uso.

Noción de realidad y papel de la ciencia social

Toda investigación parte explícita o implícitamente de la noción de realidad que poseen los investigadores. Ya sea por sus marcos teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece, el investigador nunca parte de cero frente a lo que estudia.

Desde el enfoque cuantitativo, inspirado en el positivismo, la realidad es vista como exterior a los individuos, como un orden social similar al natural; es decir, un mundo regido por la lógica de las relaciones causales y de las leyes inexorables, donde el margen de acción y decisión de los sujetos está condicionado por las referidas relaciones causales y leyes. En consecuencia, el cometido de las ciencias sociales es explicar los hechos a partir del descubrimiento de tales determinantes.

Para los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros; el hecho de ser compartida, determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores.

No se trata de la suposición naturalista de que el investigador se pone en el lugar y asume la mirada de los sujetos investigados. La empatía que busca el investigador, consiste en desentrañar las estructuras de significación del colectivo social; produce una interpretación, una versión propia que actúa como espejo “impreciso, distorsionado” en el cual los investigados puedan verse.

Por tal razón, para la investigación cualitativa la cultura es un concepto central si la entendemos como la dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales, desde la cual los colectivos humanos las orientan e interpretan. Por ello, “*el análisis cultural -propio de la investigación cualitativa- ‘debe ser interpretar la lógica informal de la vida real’*” (28).

Estrategias de abordaje del objeto

Mientras que los positivistas abordan sus problemas de investigación reduciéndolos y simplificándolos en variables operativas, los cualitativistas privilegian los abordajes holísticos; es decir, combina diversas perspectivas y modalidades de acercamiento a sus temas para captarlos en su totalidad de relaciones sociales y simbólicas.

Andrés Dávila, para referirse a esta dimensión de la investigación utiliza creativamente la metáfora guerrera; apoyándose en uno de sus mayores teóricos (Clausewitz) señala que “si la táctica es la actividad de preparar y conducir individual y ordenadamente los encuentros, mientras que la estrategia es la actividad de combinarlas unas con otras, para alcanzar los objetivos de la guerra”, el diseño cuantitativo radicaliza el componente táctico, mientras el cualitativo radicaliza el componente estratégico (29).

En otras palabras, mientras que para el diseño cuantitativo la preocupación se centra en el cuidadoso seguimiento de los pasos y procesos del “método científico”, en la investigación cualitativa todo se encuentra sobredeterminado por los objetivos de comprender cada realidad particular: personas, escenarios y relaciones no se reducen a variables; son vistos como un texto a descifrar e interpretar.

²⁸Geertz, C. *OP.Cit*, pág 29.

²⁹Dávila, A. “*Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Debate teórico e implicaciones praxeológicas*” en *Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales. Síntesis*, Madrid 1994.

En fin, mientras que los enfoques cuantitativos tienden a definir diseños cerrados y rígidos, los diseños cualitativos son más flexibles y abiertos; predomina un diálogo permanente entre teorías, conceptos y datos, donde todos los sujetos, versiones y observaciones hechas pueden ser pertinentes.

Papel de la teoría

Vamos a entender por teoría, el conjunto articulado de categorías, conceptos y proposiciones que pretenden dar cuenta de un campo de la realidad. Son formalizaciones, abstracciones sistemáticas desde las cuales las ciencias construyen y acumulan sus conocimientos sobre los objetos de los que se ocupan.

¿Cómo son las teorías que utilizan las disciplinas sociales y cómo son empleadas desde los diversos enfoques metodológicos? Goetz y Le Compte (1988) distingue tres niveles de teorización en las ciencias sociales: la gran teoría y sus modelos teóricos, las teorías formales de rango intermedio y las teorías sustantivas.

Las grandes teorías corresponden a formulaciones amplias casi con pretensión de concepción global de la sociedad, como es el caso del funcionalismo, el estructuralismo y el interaccionismo. Las teorías formales son conjuntos de proposiciones cuyo objeto es explicar una clase abstracta de comportamientos sociales; es el caso de las teorías de la comunicación y las teorías del aprendizaje. Por último, las teorías sustantivas se refieren a aspectos determinados de poblaciones, actores, escenarios, tiempos, como la violencia, el parentesco o la cultura urbana.

Como el investigador cualitativo sabe que el mundo simbólico no puede ser capturado mediante discursos, trabaja con teorías sustantivas. En unos casos éstas orientan desde el comienzo la indagación, en otros casos se procura que la teoría emerja de los propios datos: categorías, conceptos y teorías se desprenden del análisis de la propia información.

Los datos privilegiados y su tratamiento

Las situaciones objeto de investigación ofrecen una posibilidad amplia de información para conocerlas. Sin embargo, los datos producidos por el investigador dependen de su concepción del mundo y de investigación que posea; es decir, el dato no es un reflejo objetivo de la realidad sino una construcción hecha desde los presupuestos e instrumentos que emplee el investigador.

Cada paradigma busca traducir la información obtenida a un sistema de anotaciones escritas. Mientras los cualitativos vuelven números las dimensiones de los objetos de estudio, los cualitativos prefieren registrar sus datos en las palabras y relatos de los sujetos. Por otro lado, la naturaleza de los datos que se privilegian en una investigación cuantitativa son aquellos conmensurables, medibles; en las investigaciones cualitativas se prioriza la información verbalizada o verbalizable, descriptiva y narrativa.

Los hallazgos obtenidos y sus usos

Obtenida, organizada y analizada la información, en las investigaciones cuantitativas se espera encontrar relaciones entre las variables establecidas que confirmen o no las hipótesis formuladas desde el marco teórico. En las investigaciones cualitativas se espera encontrar los conjuntos de acción social, las interpretaciones de dichas acciones que permitan recomponer el cuadro social estudiado en su propia lógica.

En los estudios cuantitativos se busca tener resultados generalizables, ya sea como teorías o leyes universales que puedan operacionalizar nuevas investigaciones como marcos teóricos. Los informes resultantes de investigaciones cualitativas suelen asumir diversas formas; en todas ellas se suele otorgar un lugar para las descripciones provenientes de la reconstrucción, donde se presentarán la situaciones y se oirá la voz de los actores.

Papel del investigador y su relación con los sujetos

En la investigación cuantitativa el compromiso del investigador está referido al método, el cual considera un medio necesario para lograr la objetividad del conocimiento. En la investigación cualitativa, la búsqueda del significado social generalmente lleva a que el investigador se involucre activamente (observación participante) con el grupo que investiga; él es el principal instrumento de la investigación.

Los métodos cuantitativos no exigen un contacto directo con la población o situación que se estudia; en la mayoría de los casos, las encuestas son aplicadas por personas diferentes al investigador. Por el contrario, un elemento definitorio de la investigación cualitativa es buscar cercanía y comunicación con las personas que estudia, como único medio de conocer a profundidad sus acciones, percepciones y representaciones.

En consecuencia, el investigador cualitativo es sensible a los efectos que produce su presencia en el contexto de estudio; a diferencia del investigador cuantitativo el cual no cree que sus técnicas e instrumentos sean neutras o asépticas. Sólo intentan reducir al mínimo los efectos que produce su presencia.

Para finalizar, vale la pena aclarar que entre paradigmas, enfoques, métodos y técnicas no existe siempre una correspondencia unívoca; no es positivista todo aquel que use procedimientos cuantitativos, ni fenomenológico quien emplea técnicas cualitativas, como la entrevista o la observación; en la práctica los investigadores acuden a uno y otro enfoque, dentro de su afán de captar, analizar e interpretar sus problemas.

Los investigadores contemporáneos, al reconocer la complejidad de la realidad social como unidad de dimensiones y procesos objetivos y subjetivos, generalmente acuden a una mezcla de atributos de ambas perspectivas para abordar sus objetos. Tal pluralidad metodológica enriquece y afina las técnicas y procedimientos de ambos enfoques y crea nuevas modalidades de triangulación y abordaje metodológico.

Aunque la síntesis multimetodológica parece ser la aspiración que suscita el consenso en la investigación social, no debemos dejar perder de vista que tras de los enfoques subyacen concepciones de realidad y de ciencia que no pueden confundirse o mezclarse.

La sistematización como estrategia cualitativa crítica

La sistematización no ha sido ajeno a esta renovación teórica y metodológica de las ciencias sociales; la discusión reciente se ha enriquecido por aportes provenientes de diversos estudios y reflexiones producidas en los últimos años. El supuesto acuerdo entre los teóricos de la sistematización en torno a una “epistemología dialéctica” (Palma; 1994: 14) ha sido cuestionado al reconocerse en las bibliografías existentes, otras perspectivas epistemológicas que van desde las formas más simples de positivismo hasta creativas formas de asumir las perspectivas hermenéuticas y crítico sociales. Por el carácter de la ponencia, nos detendremos en aquellos aportes pioneros en asumir la sistematización en su posibilidad hermenéutica ⁽³⁰⁾.

Sergio Martinic ⁽³¹⁾ fue el primero en traer a escena la perspectiva hermenéutica, al considerar las prácticas de educación popular como espacios donde sus actores establecen “conversaciones”; cada participante escucha, habla e interpreta su propia participación a partir de su lenguaje y realidad cultural.

De este modo, para Martinic, la sistematización busca dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica; es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia. A nivel metodológico, el autor chileno sugiere tres momentos: 1. analizar aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica a sistematizar; 2. reconstruir la lógica de la práctica desde los sentidos que la organizan; 3. reconstrucción del devenir histórico de la experiencia y las mediaciones que la configuran.

Pero el autor va más allá y conceptualiza varios de los términos supuestos en el lenguaje común de los educadores. Por ejemplo, diferencia entre experiencia y proyecto que involucra los conocimientos y reflexiones que orientan aquella; el discurso del proyecto resulta del cruce de interpretaciones, de una reciprocidad interpretativa entre promotores y participantes de la experiencia. Tal proyecto se realiza a través de las prácticas de desarrollo y es asumido de manera diversa por sus participantes.

³⁰En otro artículo hemos dado cuenta de las posiciones representativas del positivismo. Ver Torres, A. “La sistematización desde la perspectiva interpretativa” En *APORTES* # 45. Dimensión educativa, Bogotá 1996.

³¹Martinic, S. “Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular” en *Aportes* # 32. Dimed, Bogotá s.f.

En otros trabajos recientes ⁽³²⁾, Martinic insiste en el carácter intersubjetivo de las prácticas educativas populares, al asumir como cometido central afectar el dominio simbólico, las representaciones de los sujetos populares; también al reconocer el peso que tienen las interacciones subjetivas (en toda su densidad) en dichas experiencias de acción social.

Por otro lado, en Colombia algunos investigadores como Alfredo Ghiso, instituciones como Dimensión Educativa y redes como el Grupo interuniversitario de impulso a la Educación Popular hemos también buscado generar alternativas metodológicas en sistematización, más cercanas a las perspectivas interpretativas y crítico sociales. Con la Universidad Pedagógica realizamos entre 1994 y 1995 una investigación colectiva cuyo objeto era la sistematización de algunas experiencias significativas de Educación popular, tratando de comprender su lógica interna, su significación sociocultural y su relevancia con respecto al campo de la Educación Popular de Adultos en el país.

Desde la perspectiva teórica asumida, las experiencias educativas no existen como hechos objetivos independientes del conjunto de interpretaciones que de ella hacen sus actores. Estas se asumen como construcciones colectivas de sentido en las que coexisten y compiten diversas lógicas, configurando un escenario complejo y contradictorio, el cual busca ser abordado desde la sistematización ⁽³³⁾.

A través de ella nos interesaba identificar el modo en que se relacionan esos saberes distintos, esos actores diferenciados, la manera como estos interpretan lo ocurrido y los modos de legitimación que instituye cada proyecto. A su vez, para los miembros de los grupos y organizaciones, la sistematización es una posibilidad de reconocimiento e interpelación con los otros; de visualizar las confluencias y las diferencias, los consensos y los disensos que atraviesan y dan identidad a la experiencia.

³²Martinic, S. "Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social". En *La Piragua* No 11. Santiago, 2do semestre de 1995

³³Zuñiga y Lehap, J. "Sistematización de la experiencia del Programa Educativo de San Lorenzo". En *Aportes* # 44. Dimensión Educativa, Bogotá 1996.

De este modo, la sistematización al igual que las experiencias a analizar, se convierte en una negociación cultural; un cruce de interpretaciones, saberes y lógicas entre los diversos actores y los investigadores cuyo proceso y resultado hablan de las condiciones y modos en los que se da este juego de fuerzas. Esta confrontación de horizontes interpretativos no sólo posibilita construcción de conocimiento, sino también producción de sentido y logros de aprendizajes para sus participantes.

En esta concepción de sistematización se busca generar estrategias que permitan reconocer y confrontar las diversas interpretaciones de la experiencia, a la vez que identificar las lógicas que conforman la experiencia más allá de tales percepciones particulares. Así, la sistematización devela la densidad cultural de la experiencia y la complejidad de sus relaciones, haciendo inteligibles sus sentidos, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades.

Las implicaciones metodológicas de asumir este enfoque son diversas; destaco la flexibilidad y no linealidad de su desarrollo, en la medida en que como investigación cualitativo crítica se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia, a la vez que se busca la participación y la formación de su integrantes, así como la comunicación de los avances y resultados de la sistematización, tal como se desarrollará a continuación.

La multidimensionalidad de la práctica sistematizadora

En esta última parte de la ponencia, quiero compartir algunas consideraciones ‘*prácticas*’ derivadas de la reflexión sobre algunas experiencias de sistematización apoyadas desde la Universidad y Dimensión Educativa, realizadas desde la perspectiva metodológica señalada (34). En tal sentido, hemos asumido la sistematización como una modalidad participativa de producción de conocimiento sobre prácticas de acción social que a partir de su reconstrucción e interpretación crítica, busca cualificarlas y comunicarlas.

Entendida de este modo, sus límites como otras prácticas investigativas ‘*críticas*’ como la Investigación Acción y la Recuperación Colectiva de la Historia son difusos; de hecho, en algunas ocasiones, experiencias que han nacido como recuperaciones históricas han terminado como sistematizaciones y viceversa. En cada caso, más que tener clara la denominación, lo que hay que definir con claridad son los propósitos que se buscan cuando una organización o proyecto de intervención decide producir intencionalmente conocimiento sobre sí mismo.

Hechas estas precisiones, expondré algunas consecuencias metodológicas de asumir la sistematización como interpretativa crítica. En primer lugar, habría que afirmar que aunque en la sistematización es central la producción de conocimiento (reconstruir, interpretar, teorizar), su cometido no se agota allí; también aparecen como dimensiones o dominios propios de la sistematización, la socialización a otros del conocimiento generado (comunicación), su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella (formación) y su interés en potenciar la propia práctica que se estudia (transformación y participación), y el de comunicar los conocimientos.

El siguiente esquema ‘*sintetiza*’ las seis dimensiones señaladas; el recorrido en espiral que las atraviesa quiere destacar que no se trata de etapas o pasos secuenciales, sino de aspectos que se desarrollan simultáneamente a lo largo del desarrollo de la experiencia sistematizadora, así haya momentos en los que se haga énfasis en uno de ellos. De esta compleja simultaneidad de dimensiones que se involucran en la sistematización nos ocuparemos en adelante.

³⁴Los resultados de algunas de ellas se han publicado: *Colectivo de trabajo barrial, Organizaciones barriales y educación popular, Escuela Popular Claretiana, Neiva 1992; Marcando huellas, sembrando futuro, Dimensión Educativa, Bogotá 1993; Y el esfuerzo no fue en vano, Coagrosarare, Arauca 1995.*

La reconstrucción: reconocimiento de la densidad de la experiencia

Como experiencia cognitiva, la sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una re-construcción de su trayectoria y densidad a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden "*conversar*" sobre ella. No se trata de una "compilación" de información, sino de una producción consensuada de una etnografía que pueda dar cuenta de las dimensiones básicas de la experiencia.

En esta tarea re-constructiva entran en juego elementos tanto metodológicos como epistemológicos; la producción de una versión descriptiva de la experiencia supone el privilegio de unas fuentes y unos procedimientos para abordarlas, pero también el conocimiento de la coexistencia y pugna de diferentes lecturas sobre la experiencia por parte de los involucrados en ella.

La reconstrucción busca provocar los relatos de los sujetos involucrados (a través de testimonios, historias de vida, entrevistas, etc.), confrontarlos entre sí y frente a las miradas presentes en otras fuentes (actas, documentos, informes, prensa, publicaciones, etc). De este modo se pueden reconocer las diversas "*lecturas*" frente a la experiencia y distribuirse por "*categorías de actor*", es decir establecer las posiciones y relaciones de los diferentes actores de la experiencia: dirigentes, bases, fundadores, nuevos, mujeres, hombres, viejos, jóvenes, etc. Como puede suponerse, una misma persona o fuente puede corresponder a varias categorías, según las "*acciones*" y "*calificaciones*" atribuidas en los relatos.

La confrontación de las diversas versiones permite identificar núcleos temáticos, datos "*columna*" y episodios significativos, así como la periorización y la caracterización endógena de la experiencia. Con base en ellos se procede a estructurar un macro relato consensuado de la experiencia; éste debe expresar no sólo las confluencias, sino también las dispersiones, las diferencias y pliegues expresados por las diversas categorías de actor; así se evita caer en la elaboración de "*historias oficiales*" que legitimen las relaciones de poder actuales, como es el caso de algunas sistematizaciones hechas con pretensión de "*objetividad*".

Dado que los relatos son elaboraciones donde se conjugan memoria y olvido, reinvención de situaciones y proyección de deseos, que expresan la densidad de los actores y la complejidad de la experiencia y que el mismo ordenamiento de estos es una decisión consciente de los sistematizadores, debemos reconocer que en la reconstrucción misma está presente la interpretación, así exista un momento en que su asunción es deliberada.

La interpretación: develación de las lógicas y sentidos que definen la experiencia

En este momento, el énfasis está en captar el sentido de la experiencia, la lógica o lógicas de producción de realidad presentes en ella. El punto de partida es su reconstrucción descriptiva, abordada ahora desde las categorías y ejes significativos, tanto de los actores de la experiencia como de los investigadores; estamos frente a una labor explícitamente hermenéutica ya que entran en interacción las nociones de realidad de unos y otros.

En efecto, la identificación de la gramática de las relaciones internas y externas, así como de las lógicas subyacentes a la experiencia, no son un reflejo de los datos producidos sino una construcción de sentido en donde cobran un papel clave las nociones previas sobre las prácticas sociales a sistematizar por parte de los sistematizadores. Es decir, de la menor o mayor complejidad de las creencias y/o teorías presentes acerca de lo que son las *“experiencias organizativas y de acción social”*, se obtendrá un tipo determinado de interpretación de las mismas.

Así por ejemplo, quien reconoce en estas experiencias sólo los elementos del proyecto institucional (objetivos, planes, actividades, impacto) no verá en la sistematización más allá de estos componentes; en cambio, quien reconoce la complejidad de las experiencias (organizativas, educativas, de promoción social) buscará involucrar su relación con el contexto, los imaginarios, sentidos e intenciones en juego, las interacciones entre sujetos, las percepciones y representaciones de estos, las acciones y sus resultados esperados e inesperados, etc. ⁽³⁵⁾

El carácter crítico de la sistematización le plantea retos a la interpretación que van más allá de las que puede pedirle a otras metodologías interpretativas como la etnografía. En primer lugar, se le pide ir más allá de las lecturas construidas desde las vivencias de sus actores e involucre otros factores que pueden ayudar a comprender mejor las prácticas sociales por sistematizar, dado que *“la estructura social, además de ser el producto de significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de actos que razonablemente los individuos pueden realizar”* ⁽³⁶⁾.

³⁵El reconocimiento de tal complejidad ha venido creciendo por parte de los teóricos de la sistematización. Jara, O. *“Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización”*. en *La Piragua* # 6. CEAAL, Santiago 1994.

³⁶Carr y Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martine Roca, Madrid 1986, pág 109.

En el caso de las experiencias de acción y educación popular, estas poseen una lógica que va más allá de la sumatoria de las percepciones e interpretaciones de cada uno de sus integrantes; a su vez, dichas experiencias se sitúan en contextos estructurales que ejercen sobre ellas una influencia que no puede despreciarse. Es *“ilegítimo reducir las prácticas constitutivas del mundo social a los principios que rigen los discursos”* (37).

Un segundo orden de exigencia a la interpretación crítica es considerar los resultados y consecuencias no previstos por las acciones sociales (Para Weber, los *“efectos perversos”*). Es posible que los actores originales ni siquiera se den cuenta de los resultados y consecuencias de lo que hicieron y, por tanto, no puedan dar cuenta de ellos. A nuestro juicio, una sistematización debe dar cuenta de dinámicas propias de las prácticas sociales que se escapan a las percepciones individuales de sus miembros y que sólo pueden conocerse, trascendiendo sus relatos.

Un tercer desafío a la interpretación, proveniente de la teoría crítica es la necesidad de dilucidar las ideologías presentes en los discursos, prácticas y representaciones sociales de los individuos; estos pertenecen a un lugar específico de la red de relaciones sociales y sometidos a las influencias culturales de otras fuerzas sociales. Así, la sistematización no sólo debe visibilizar las diversas versiones que hay sobre la experiencia, sino posibilitar el reconocimiento por parte de sus actores de las relaciones de poder y las ideologizaciones expresadas en ellas.

³⁷Chartier, R. *“De la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social”* en *Historia social*. # 17. Barcelona, otoño de 1993. pág. 98.

La transformación de la experiencia

Un rasgo de la sistematización, común a otras modalidades críticas de investigación, es su pretensión de cualificar la propia realidad que se estudia. Los reiterados llamados a "*comprender la práctica para transformarla*", "*cualificar la experiencia*", "*mejorar la práctica*" expresan ese interés práctico de quienes impulsan la sistematización de experiencias.

Claro está que la manera de entender la "*acción*" y el "*cambio*" derivados de ella ha venido variando; desde las posiciones propias de la etapa fundacional de la Educación popular y la investigación "*militante*" que la entendían como la realización de actividades abiertamente "*emancipadoras*" como la recuperación de tierras, la realización de manifestaciones de denuncia o el inicio de nuevos proyectos de acción, hasta las miradas más modestas que se complacen en identificar el cambio con la modificación de actitudes y representaciones de la experiencia por parte de los agentes sistematizadores.

En las experiencias que hemos acompañado hemos encontrado que los efectos prácticos de la sistematización son simultáneos a su realización y afectan diversos órdenes. Por una parte, se pueden afectar los hábitos y prácticas organizativas al hacer evidente la necesidad de llevar archivos organizados, de planificar y evaluar más sistemáticamente los trabajos e incluso a enriquecer los modos internos de generar participación y reflexión permanente sobre la práctica.

Por otro lado, en la medida en que se van identificando las claves y lógicas de funcionamiento de la experiencia se introducen cambios en los mismos planes de trabajo en curso; se desplazan los ordenes de prioridades y se introducen preocupaciones no previstas inicialmente.

Por último, la sistematización como proceso de construcción de sentido, potencia los procesos de constitución de la identidad colectiva y el sentido de pertenencia en torno a la experiencia, sin ocultar por ello la diversidad de vivencias, la pluralidad de miradas y la existencia de conflictos que la constituyen.

Los tres énfasis señalados no descartan otras consecuencias prácticas como el hecho de que los resultados de una sistematización sirvan de base para la elaboración de un nuevo proyecto de trabajo o la realización de eventos de denuncia sobre situaciones anómalas detectadas, por ejemplo.

La participación en la sistematización

Como modalidad participativa de investigación, la sistematización busca involucrar a los propios actores de la experiencia en su reconstrucción, interpretación y transformación. Ello no implica que todos los integrantes de una experiencia deban participar a lo largo de todo el proceso sistematizador, sino que sus decisiones fundamentales (por qué y para qué hacerla, cómo hacerla, interpretación, qué hacer con los resultados) sean tomadas democráticamente.

En las experiencias acompañadas, una garantía de participación es que la iniciativa provenga del seno de los participantes de la práctica a sistematizar, sean promotores, educadores o miembros de base y de la previa existencia de prácticas participativas entre ellos. Claro está que la sistematización también puede propiciar el cambio de las relaciones de poder al interior de la experiencia, en la medida en que se amplía el control por parte de sus miembros de la información de la experiencia, que se crean condiciones democráticas para el diálogo y reflexión crítica sobre la experiencia y se posibilita la expresión de las diversas miradas que existen entre los actores.

A nivel operativo, generalmente se conforma un equipo de trabajo con representación de los diversos actores y el conjunto de miembros de la experiencia, por lo menos, debe estar enterado de lo que se va a realizar. Este equipo debe ir recibiendo capacitación permanente sobre el enfoque, metodología y procedimientos propios de la sistematización, para garantizar una participación más democrática en cada una de las decisiones investigativas y evitar la manipulación de los que *'más saben'*.

La sistematización como experiencia pedagógica

Una dimensión de la sistematización que últimamente se viene destacando es su carácter educativo, su potencial formativo para quienes se involucran en su realización; en otras palabras, esta puede posibilitar cambios en los sistemas cognitivos y valorativos de los actores de la experiencia.

Si asumimos que la sistematización es un proceso intelectual y valorativo, debe crear las condiciones para reconocer y construir los sujetos intelectuales y valóricos que la realicen.

Ello, en la medida en que la sistematización posibilite el diálogo de saberes entre actores e investigadores acompañantes y que provoque *“el desarrollo de los conocimientos y las capacidades que permitan a cada individuo complejizar su lectura de realidad y deliberar sobre los modos de intervenir en ella”* (38).

Si la sistematización se convierte en un diálogo reflexivo y crítico sobre la experiencia y el investigador asume un rol de mediador pedagógico, se contribuirá a que los actores hagan lecturas más profundas y reconozcan la complejidad que rige la lógica de su experiencia y la de la realidad social misma.

Esta complejización de la lectura de realidad no la estamos entendiendo al modo del paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, o del sentido común al conocimiento científico, ni del pensamiento narrativo al pensamiento analítico argumentativo, tan marcadamente presente en los imaginarios ilustrados de la educación popular.

Se deben explorar las posibilidades de las propuestas que provienen de la psicología cognitiva referidas al cambio representacional y que empiezan a asumirse en los estudios sobre la educación popular (39).

Desde esta perspectiva, la pregunta sería sobre cómo afecta en sus protagonistas la sistematización en los modos de representación de la experiencia y de lo social; el investigador educador debe hacerse consciente de los cambios cognitivos que produce.

Para algunos autores, la verdadera riqueza de la sistematización está allí, en lo que *“deje”* en la mentalidad de los actores:

- Reconocimiento de los aprendizajes ganados en la experiencia;
- Complejización de los modos de interpretación de lo real;
- Contextualización de las experiencias en contextos mayores;
- Revaloración de la propia práctica;
- Reconocimiento de tendencias y escenarios posibles de reorientación de la experiencia, etc.

³⁸Osorio, J. *“Qué pedagogía crítica?”*. En *La Piragua* # 7. CEAAL, Santiago 1993

³⁹Martinić, S. *Op cit* 1995.

Gomez, J. *“Del cambio conceptual al cambio representacional”*. En *Pedagogía y saberes* # 5. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1995.

La comunicación: la experiencia para otros

Finalmente, una dimensión constitutiva de la sistematización es su interés por compartir con otras prácticas y sujetos los conocimientos producidos a través de ella. La reconstrucción de la experiencia, las interpretaciones producidas, las reflexiones elaboradas y los aprendizajes ganados por los partícipes de la sistematización buscan ser socializados, divulgados, tanto entre otros actores de base que no participaron directamente del estudio como entre otros educadores, activistas y profesionales involucrados en prácticas similares.

Tal comunicación no debe asumirse como un momento exclusivamente "*posterior*" a la realización de la sistematización, sino que debe ser simultánea a ella. En nuestras experiencias, se ha procurado que el equipo responsable de la sistematización informe periódicamente al conjunto de la organización de sus avances, ya sea a través de encuentros, tertulias, boletines o actos culturales; esta socialización permite a su vez "*retroalimentar*" el proceso; por ejemplo, la circulación de una primera versión del macrorelato descriptivo o la creación de grupos de discusión para confrontar las interpretaciones, afina tales procesos.

Los productos finales de una sistematización expresan en alguna forma el proceso vivido; sin embargo, hay que distinguir entre el informe global de la sistematización y la producción de materiales para comunicarlo. En esto es indispensable precisar a quienes van dirigidos y adecuar la forma, el contenido y la estructura expositiva a sus particularidades culturales. Así por ejemplo, en la sistematización del trabajo de los grupos de Neiva se produjo una publicación para educadores en un lenguaje argumentativo; en el caso de Ciudad Hunza se produjeron una cartilla para las madres educadoras y un video dirigido a la población del barrio, en un lenguaje narrativo y visual.

LA INTERACCION COMUNICATIVA Y LA ACCION SOCIAL: UN OBJETO DESAFIANTE PARA LA SISTEMATIZACION

Sergio Martinic V. (*)

Antecedentes

La experiencia práctica demuestra las complejas relaciones que tienen los grupos populares o beneficiarios con las instituciones que les ayudan en la solución de sus problemas de subsistencia.

Es evidente, por ejemplo, que las instituciones tienen sus propias maneras de nombrar y de interpretar los problemas que afectan a su "población objetivo". Estas definen los criterios y acciones que, a su juicio, parecen ser las más adecuadas para enfrentarlos. Se ha documentado cómo pese a las diferencias de interpretaciones las categorías institucionales se instauran como el pensamiento válido y legítimo para clasificar e interpretar los problemas que tienen los grupos populares (Chopart, J.N.; 1991; Bourdieu, P.; 1982; Bertaux, R.; 1994).

Esta práctica genera, entre otros, estigmas que afectan la identidad social de los sujetos y caminos de solución distantes con las posibilidades de llevarlas a cabo o que resultan poco legítimas y asumidas por los propios destinatarios.

Por otra parte, también se ha demostrado que los grupos populares tienen sus propias representaciones y, con frecuencia, discuten y negocian el status y las categorías que les impone la institución (Garfinkel, A.; 1967; Goffman, E.; 1975). Adaptan así los servicios y recursos de las instituciones a sus particulares estrategias económicas y de movilidad social.

*. Antropólogo, investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la educación, CIDE, Santiago, Chile.

En efecto, a través de acciones y estrategias comunicativas los pobres realizan una verdadera "carrera" al interior de una institución o en varias a la vez para acceder a beneficios materiales, a contactos sociales, "acreditaciones" o simplemente a un reconocimiento simbólico y moral que les permiten tener vínculos con la institución, ser "asistido" y distinguirse de los otros... de los que aún son más pobres (Joffe, C.; 1979; Ogien, R.; 1983; Massu, M.; 1989 y Paugam, S.; 1991).

De este modo es difícil concebir un proyecto social sin considerar la interacción de racionalidades y maneras de pensar propias de cada uno de los actores involucrados. Aun más, esta realidad forma parte de la naturaleza misma de los proyectos sociales y, particularmente, de aquellos que intentan cambiar las representaciones que los beneficiarios tienen de sus problemas (41). Este tipo de diferencias y de interpretaciones han sido documentadas por diversos estudios evaluativos y de sistematización de proyectos sociales que muestra diferencias de perspectivas, las negociaciones y confrontaciones que ocurren en el plano del saber y, por último, los complejos procesos de transferencia y apropiación.

Por otra parte, también han sido analizados por estudios de opinión pública y evaluaciones que se realizan de las políticas sociales. Por ejemplo, en nuestro país, es ya una constante histórica la crítica que los usuarios hacen al "mal trato" que reciben por parte de los servicios públicos de salud aludiendo con ello, precisamente, a problemas de interacción tales como mala atención, burocracia, falta de consideración y de respeto, tramitación, etc.

Por el contrario, cuando se valoran los cambios logrados, se subraya fuertemente una tendencia contraria: la calidad de la relación establecida, la conversación y acogida que sintieron en los contextos de trabajo, la afectividad y apoyo encontrado en agentes y profesionales de las instituciones. Es decir, y más allá de la solución instrumental del problema, los sujetos valoran la calidad de la relación comunicativa lograda con los funcionarios y profesionales de la institución. Sin duda que el reconocimiento de una identidad positiva en el otro favorecen relaciones sociales positivas y una actitud de cooperación para las nuevas interpretaciones y principios de acción que promueven los proyectos.

41Aquí ubicamos todos los proyectos de acción social y de educación popular que, independientemente de la problemática que abordan, promueven cambios en las representaciones e interpretaciones que los sujetos tienen de sus propios problemas. También creemos que el argumento puede ser extensivo a otras formas de intervención social y que caracterizan la relación de los sectores populares con las Instituciones tales como las entrevistas con Asistentes Sociales, Consultas Médicas y Jurídicas, entre otras.

Todos estos casos tienen como centro una dimensión comunicativa y cultural. En efecto, el éxito de los proyectos o de la intervención social depende de la calidad de la interacción y de la comunicación que se establece entre los profesionales o funcionarios y sus beneficiarios o población objetivo. Si entre ellos no existe una cooperación mutua para el entendimiento y reciprocidad interpretativa los proyectos están condenados al fracaso. Aquí radica la especificidad educativa de la acción social.

El Problema

Pese a la evidencia de estos y otros resultados, la mayor parte de los estudios y evaluaciones de proyectos sociales no toman en cuenta las características y naturaleza de estos procesos comunicativos.

En efecto, las preocupaciones centrales están en el análisis de costos; en el logro de los resultados y objetivos previamente definidos o en las actividades y procesos que influyen en los resultados obtenidos. Sin negar la importancia de este tipo de análisis, poco se estudian los efectos de la relación pedagógica y comunicativa propiamente tal para obtener tales logros y la importancia que tiene la percepción de los propios beneficiarios en esos resultados.

En gran parte, le debemos a los estudios de sistematización de experiencias educativas el análisis de las percepciones e interpretaciones de los distintos actores involucrados en un proyecto. En efecto, inspirados en enfoques cualitativos, tales estudios han destacado la importancia de la subjetividad y de la percepción que los actores tienen en la orientación hacia las instituciones y los proyectos. Demuestran la importancia que tienen estos espacios para la identidad positiva de los sujetos y para el cambio que perciben en si mismos o en las relaciones con su entorno.

Sin embargo, es necesario ir más lejos. Estos estudios no dan cuenta de la interacción ni explican hasta qué punto los resultados o cambios son efectos reales de la intervención y de sus métodos dialógicos y participativos. El análisis se ha centrado en los discursos de uno u otro actor y en los relatos que estos hacen de las experiencias vividas.

Pero queda en una verdadera "*caja negra*" todas las interacciones y el complejo juego de negociación y construcción conjunta que transcurre en los espacios de relación que tienen los beneficiarios con las instituciones.

A nuestro juicio, el estudio de esta relación es central. En efecto, en los contextos institucionales de ayuda social, la eficacia de la acción preventiva, rehabilitadora o educativa que se realiza dependerá de la calidad de la conversación y de las interacciones que establecen los interlocutores entre sí.

En efecto, en estas interacciones los interactuantes (educadores y beneficiarios) construyen dialogicamente una versión legítima del problema y definen los caminos más adecuados para enfrentarlos. Cuando entre ellos no existe una cooperación mutua para el entendimiento y reciprocidad interpretativa las acciones de cambio estarán condenadas al fracaso.

La descripción y documentación de este tipo de procesos nos permitirá dar cuenta de los procedimientos y resultados que estos proyectos producen en las interpretaciones de los sujetos y en los compromisos que asumen para emprender sus acciones.

La Propuesta

Para abordar el problema planteado es necesario desarrollar una nueva concepción de cambio y de acción social que resitúa el aprendizaje y en una dimensión comunicativa más amplia.

En la mayor parte de las experiencias educativas la acción social de los sujetos se entiende como un comportamiento derivado de estructuras o de variables anteriores a la acción misma.

Se asume, por ejemplo, que los sujetos actúan de acuerdo a las representaciones que tienen de los problemas y según los conocimientos y tipos de información que está al alcance de la mano. Este énfasis cognitivista entiende el cambio, principalmente, como una transformación en el terreno de los conocimientos, en las interpretaciones y en la información que el sujeto posee. En consecuencia la educación y la intervención consistirá en transmitir adecuadamente nuevas interpretaciones para producir los cambios deseados en las prácticas de los sujetos.

La siguiente proposición formulada por un miembro de un proyecto que se realiza en el campo de la salud da cuenta de este razonamiento:

“Los principales problemas de salud pueden prevenirse o solucionarse con la participación de toda la comunidad, la cual debe tomar conciencia de sus problemas y comprometerse en la solución de ellos, situación que no ocurre en este territorio, por desconocimiento de los factores de riesgo, que influyen en la aparición de patologías que dañan la salud de la población”.

Frente a este tipo de problema el equipo desarrolla acciones de formación y de capacitación que elevan el grado de conocimiento en Salud por parte de la población esperando un cambio de conducta frente a los factores de riesgo. Una racionalidad similar se constata en otros proyectos de educación para la salud promovidos tanto por instituciones privadas o ONG como por Organizaciones estatales ⁽⁴²⁾.

De este modo la posibilidad de producir los cambios radica en la capacidad que tienen los beneficiarios para construir nuevas interpretaciones sobre los problemas que les afectan.

Se asume la premisa de que los sujetos actúan sobre su realidad conforme a la representación que estos tienen de ella ⁽⁴³⁾. Parafraseando a Bourdieu (1982) los cambios que se promueven aspiran a producir una verdadera *“subversión cognitiva”* que transforma la visión de mundo de los individuos y de los grupos con los cuales trabajan las instituciones.

La mayor parte de las intervenciones de las instituciones del campo de la ayuda social se organiza de acuerdo a esta premisa. En efecto, las diferencias de discursos, de contextos sociales, de problemáticas y métodos de intervención que existen entre Instituciones públicas y privadas se sostienen, en la mayoría de los casos, en el funcionamiento de un mismo principio de organización de la acción social: para producir cambios los actores tienen que interpretar la realidad de una manera diferente.

⁴²Para una presentación de experiencias de ONG en América Latina ver: Marshall, T., *De prácticas y caminos. Salud Popular en América Latina*. Santiago, CEAAL, 1986.

⁴³DeFrance, J., *“Donner la parole. La construction d’une relation d’échange”*. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris N° 73 juin 1988 pp. 52-66.

Las representaciones y las categorías de pensamiento se conciben como principios "apriori" que estructuran la acción de los sujetos. Un cambio en los modos de pensar y en las informaciones que el sujeto posee producirá los cambios deseados. Desde esta perspectiva la transmisión y la enseñanza ocupan un lugar central.

Sin embargo, la evidencia empírica de numerosos proyectos educativos en diversos campos de acción social demuestran que el proceso no es tan simple. En efecto, las acciones no cambian como consecuencia automática del aumento de información ni tampoco el proceso educativo funciona como una actividad instructiva y de transmisión vertical de saberes o de representaciones que van de un lado hacia otro.

Los profesionales y beneficiarios al realizar sus interpretaciones no aplican mecánicamente un saber pre-construido. Por el contrario, adecúan sus criterios al contexto y a la situación; anticipan e imaginan las posibilidades de interpretación del otro y cooperan con su interlocutor en la construcción de una racionalidad común que les permite negociar y colaborar de acuerdo a causalidades y formas de pensar plausibles para el otro (Rémy, J.; 1992: 91).

No existe, así el traspaso de un criterio o contenido de un lado a otro (transmisión eléctrica de mensajes) sino que, más bien, un proceso inferencial de interpretaciones recíprocas que adecúan y transforman los contenidos en el mismo acto de comunicación. De este modo, las categorías de interpretación no tienen una existencia autónoma de las situaciones y de las subjetividades involucradas en la interacción. Estas emergen y se realizan en el mismo curso de la interacción⁽⁴⁴⁾.

Desde esta perspectiva las representaciones sociales deben entenderse como un medio de producción de la realidad que realiza el intercambio comunicativo (...) no se trata de ideas estáticas que desde fuera entran en la cabeza sino que de "significaciones colectivas construidas a través de la práctica comunicativa"⁽⁴⁵⁾.

⁴⁴Este modo de plantear el problema se encuentra en: Doise, W., "Le développement social de l'intelligence: aperçu historique". En: Mugny, G. (ed) *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne, Peter Lange, 1985 pp. 35-57; Doise, W. "Régulations sociales des opérations cognitives". En: Hinde, R. et al (eds): *Rérelations interpersonnelles et développement des savoirs*. Berne, Delval, 1988 pp. 419-439.

⁴⁵Editorial Revue *Connexions* N° 53 1989, p. 6

La representación que los sujetos construyen de la realidad no tiene una existencia ontológica propia y ubicada en la mente o conciencia de los individuos. La representación se construye y sostiene en la interacción discursiva que el sujeto tiene en los distintos contextos sociales y comunicativos en los cuales participa.

De este modo el estudio de estas interacciones, de los procesos de negociación de sentidos e interpretaciones y de los compromisos que los actores resulta ser clave para describir la intervención social y comprender sus resultados. En efecto, lo que importa no es la información que, aparentemente pasó de un lado a otro, sino lo que ocurrió y se realizó en dicho intercambio, gracias a la conversación y al diálogo entre los interactuantes.

En este intercambio intervienen procedimientos de transacción y de negociación, a través de los cuales los interlocutores construyen acuerdos y compromisos en torno al objeto o problema que se aborda en la intervención o en la experiencia educativa. A través de la negociación los sujetos intercambian significados y llegan a acuerdos explícitos. A través de la transacción, los interlocutores construyen una relación; logran establecer y confirmar una relación social que crea condiciones de reciprocidad y una lógica implicativa, donde la argumentación de uno de los actores considera la del otro.

Al definir este nuevo objeto de la sistematización surge rápidamente la pregunta de cómo abordar metodológicamente el problema. Para ello existe respuesta.

Hoy día hay consenso en la necesaria conexión de la sistematización con la investigación social. En efecto, la sistematización más que entenderse como una alternativa que rechaza o niega la investigación, define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social. Su preocupación es dar cuenta y describir esta acción.

En esta relación con la investigación ha existido un acercamiento fructífero con los paradigmas interpretativos y de tipo etnográfico. Aquí se han encontrado conceptos y categorías para la descripción e interpretación de las intervenciones sociales y de sus efectos.

Continuando con este tipo de relación nos parece de gran utilidad la perspectiva que proviene de la etnometodología y del análisis conversacional. Esta perspectiva pone especial atención en la descripción e interpretación de los procedimientos que los sujetos emplean para producir organizada y coordinadamente un discurso en una situación comunicativa determinada.

Conclusiones

En este artículo hemos presentado una hipótesis general de trabajo y que, a nuestro juicio, plantea enormes desafíos para la sistematización. La hipótesis general puede formularse de la siguiente manera: los proyectos de intervención educativa producen cambios en las prácticas por medio de un cambio en las representaciones. Hasta ahora los estudios y análisis han estado centrados en la dimensión cognitiva, concibiendo el acto educativo como un acto de transmisión de información y saberes. Para conocer los resultados y describir los procesos se ha recurrido a un análisis de los discursos de los actores involucrados.

La experiencia práctica demuestra que estos procesos no son lineales ni simples. Aún más la transmisión suele tener “ruidos” y los beneficiarios terminan por interpretar y dar sentido a los problemas y a los proyectos de acuerdo a sus propias historias y vivencias. La relación educativa suele ser conflictiva y se caracteriza por la confrontación y negociación de interpretaciones. El cambio, más que por un convencimiento racional y argumentativo parece relacionarse con la calidad de la interacción y con las características y procedimientos empleados en las negociaciones que ocurren.

La descripción de la acción y de sus resultados se hace más complejo y obliga a poner la mirada sobre el momento de interacción propiamente tal. momento que reúne la acción y el discurso en una sola unidad: la conversación. Después de revisar la concepción cognitivista del trabajo educativo hemos propuesto explorar en las dimensiones comunicativas del proceso de aprendizaje y de construcción interactiva de orientaciones y sentidos de acción.

Si la sistematización tiene como objeto la acción social, tenemos aquí un reto conceptual y práctico que es necesario abordar. De la lectura e interpretación de textos y discursos debemos pasar a la descripción y observación de las acciones.

BIBLIOGRAFIA

Blanc, M. (ed), 1992: Pour une sociologie de la transaction sociale. Paris, L'Harmattan.

Bourdieu, P., 1982: "Les rites d'institution". En Actes de la recherche en sciences sociales, Paris N° 43, juin.

Garfinkel, A., 1967: Studies in Ethnomethodology, N. Jersey.

Goffman, E., 1975: Stigmate. Les usages sociaux des handicaps. Paris, EdMinuit.

Joffe, C., 1979: "Symbolic interactionism and the study of social services". En: Studies in symbolic interaction. Vol 2, pp. 235-256

Massu, M., 1989: "L'utilisation des services sociaux: de l'exclusion la conquête d'un status". En: Revue Française de Sociologie. Paris, XX-1, pp. 41-56.

Ogien, R., 1983: Theories ordinaires de la pauvreté. Paris, PUF.

Paugam, S., 1991: La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté Paris, PUF.

Rémy, J., 1992: "La vie quotidienne et les transactions sociales Perspective micro ou macro-sociologiques". En: Blanc, M., 1992, pp. 83

BUSQUEDAS TEORICAS Y EPISTEMOLOGICAS DESDE LA PRACTICA DE LA SISTEMATIZACION

María de la Luz Morgan (*)

Introducción

Las ideas que se presentan a continuación no son producto exclusivo de quien las expondrá: forman parte de un proceso que ya dura varios años, en el cual un colectivo de personas ha venido desarrollando prácticas y reflexiones sobre los temas que aborda este Seminario. Me refiero al Taller Permanente de Sistematización (TPS), del cual formo parte desde sus inicios.

El TPS surge en junio de 1988, cuando se realizó en Lima un Encuentro Nacional de las ONGs afiliadas al CEAAL. Aprovechando esta oportunidad, se convocó a las instituciones y personas interesadas en la sistematización de experiencias de educación de adultos y promoción del desarrollo, a una jornada de trabajo sobre el tema. Es a partir de este evento que se conforma un grupo que acuerda darle permanencia a su reflexión. Si bien a lo largo de estos años sus integrantes han ido variando, un equipo central se ha mantenido hasta el presente, conformando el eje conductor del Taller.

Desde sus inicios, el TPS se propuso como su principal tarea el generar espacios para reflexionar sobre los aprendizajes que surgen de la práctica y los aportes de la sistematización para mejorarla y potenciarla. Es así que se ha ido precisando los contenidos del concepto de sistematización, definiendo un método para desarrollarla y realizando múltiples actividades de formación en sistematización. La reflexión en relación a estos procesos le ha permitido al TPS, a la vez, definir y validar una propuesta de formación, y abrirse a búsquedas en el campo teórico y epistemológico, que surgen de y retroalimentan a las propuestas de formación.

**.Asistente social, integrante del Taller Permanente de Sistematización, Lima, Perú.*

Algunas aclaraciones necesarias

La sistematización no es un concepto unívoco; muy por el contrario, existe una diversidad de ideas al respecto que podrían llevarnos a un diálogo de sordos. En esa medida, comenzaré por presentar, muy brevemente, la concepción de sistematización del TPS, que orienta y explica nuestras prácticas y reflexiones.

Entendemos a la sistematización como un "*proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social*" (47). Ello alude a un tipo particular de intervención, aquella que se realiza en la promoción y la educación popular, articulándose con sectores populares y buscando transformar la realidad.

Las personas con quienes trabajamos y a quienes nos dirigimos -los sistematizadores potenciales- son quienes participan en proyectos de intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación. Se trata, principalmente (aunque no exclusivamente), de promotores y educadores populares, que podrían identificarse con aquellos a quienes Donald Schön denomina "*profesionales de la acción*" (48).

La experiencia del taller permanente de sistematización del PERU (TPS)

A lo largo de sus ocho años de vida, el TPS ha transitado por varias etapas. En un primer momento, el grupo original que lo integraba se centró en un debate conceptual que incluso derivó hacia lo epistemológico. Es así que discutimos sobre lo que entendíamos por sistematización, el tipo de conocimiento que ésta produce, su relación con la teoría y el saber popular. Esta fase -que duró alrededor de un año- permitió que los integrantes del grupo pusieramos en común nuestras opiniones, basadas en las experiencias previas que teníamos con la sistematización. Sin embargo, una vez que ello se completó, el grupo percibió la necesidad de buscar una práctica que alimentara las reflexiones.

⁴⁷Barnechea, Gonzales y Morgan (1992), p. 11.

⁴⁸Cfr. Schön, Donald (1983).

Es así que una de las integrantes del Taller ⁽⁴⁹⁾ inició la sistematización de su experiencia de promoción con comedores populares en un distrito de Lima. El resto del grupo operamos como asesores metodológicos y aprendices a la vez, en la medida que el proceso de sistematización en curso permitiría redefinir y precisar tanto la propuesta metodológica ⁽⁵⁰⁾ como sus bases conceptuales.

Esta etapa, que duró algo más de dos años, fue de una enorme riqueza, en la medida que el debate teórico y metodológico se iba generando a partir de las preguntas que la práctica nos planteaba. A la vez, permitió que se diseñara una propuesta metodológica que fue presentada públicamente en un Taller realizado en junio de 1992 ⁽⁵¹⁾.

A partir de 1993 aproximadamente, el TPS ha entrado a una etapa en que se privilegia el trabajo de formación en sistematización, poniendo a prueba y modificando la propuesta metodológica y profundizando las búsquedas teóricas y epistemológicas sustentadas en esa práctica.

A lo largo de estos años hemos desarrollado una diversidad de experiencias de formación, dirigidas fundamentalmente -aunque no exclusivamente- a personal de Organismos no Gubernamentales que se desempeñan en actividades de promoción en diversos campos de intervención. Si bien se ha trabajado principalmente con profesionales del campo social (educadores y profesionales de las ciencias sociales), también hemos desarrollado experiencias con personas cuya formación tiene un énfasis más técnico (agrónomos, veterinarios, ingenieros). Asimismo, hemos desarrollado algunas experiencias con sectores vinculados al estado y directamente con sectores populares, aunque han sido minoritarias.

Paralelamente, el TPS se embarcó en un esfuerzo por promover la sistematización al interior del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), lográndose la formación de un Programa de Apoyo a esta actividad a principios de 1994.

⁴⁹Mima Barnechea, que en ese momento trabajaba en la ONG TACIF. El producto final de esta sistematización se publicó bajo el título: "Con tu puedo y con mi quiero" (1992).

⁵⁰Como orientación metodológica inicial se contó con la propuesta de método que se había venido desarrollando en CELATS. Cfr. Morgan, M. y Monreal, M.L. (1991).

⁵¹Barnechea, Gonzalez y Morgan (1992).

Dicho Programa está integrado por personas o equipos de América Latina que desarrollan experiencias de apoyo a la formación en sistematización (ALFORJA en Centro América, IMDEC de México, la Universidad de Ijuí en Brasil, CLEBA de Colombia y el TPS de Perú, quienes lo hemos coordinado durante estos años). La reflexión sobre la formación en sistematización que se ha desarrollado al interior del Programa dio lugar a la realización de un Seminario-Taller sobre el tema en enero de 1996, y los planteamientos que a continuación se presentan también son tributarios de esos debates.

La propuesta de formación del TPS

Nuestra propuesta considera dos modalidades complementarias: talleres y asesorías. Los primeros tienen objetivos fundamentalmente informativos y motivadores, dando a conocer los principales elementos conceptuales y metodológicos de la sistematización y preparando condiciones para desarrollarla. Consideramos a las asesorías como los verdaderos actos de capacitación, en la medida que acompañan todo el proceso de sistematización y van brindando orientación metodológica para desarrollarlo.

La práctica nos ha ido ayudando a descubrir, potenciar y apoyar los procesos de pensamiento que los sistematizadores realizan para producir conocimientos a partir de sus experiencias de intervención. Es así que podemos identificar los siguientes momentos en el proceso de asesoría en sistematización ⁽⁵²⁾:

a) En un primer momento, se hace necesario *unificar criterios* y crear, consiguientemente, un *discurso común* en torno a la sistematización, en el equipo e institución que están iniciando este proceso. Junto con ello, muchas veces es necesario realizar un esfuerzo de *motivación* al conjunto de personas que se verán involucradas, ya que por lo general el interés inicial viene de un grupo particular (la dirección, un equipo, etc.). Todo lo anterior debe plasmarse, finalmente, en la unificación de criterios metodológicos y en la apropiación de algunas herramientas básicas para desarrollar el proceso de sistematización.

⁵²Como todo proceso, no es posible dividir el de sistematización en fases claramente definidas y cancelatorias. La distinción, que se presenta para efectos de una exposición más clara, resalta los rasgos principales de cada momento, que se van gestando en el anterior y continúan en el siguiente.

Esto se realiza mediante un Taller Inicial de Sistematización, en el que se combinan permanentemente la recuperación de conocimientos de los participantes, la exposición de nuevos contenidos y la ejercitación de los temas tratados. A lo largo del Taller se desarrollan tres bloques temáticos:

-el concepto de sistematización, homogeneizando criterios entre los participantes, distinguiendo y relacionando a la sistematización con otras formas de producción de conocimientos, precisando los objetivos posibles de alcanzar con ella y las condiciones necesarias para realizarla;

-la propuesta de método del TPS, exponiendo y ejercitando cada uno de los momentos por los que se va transitando durante el proceso de sistematización;

-orientaciones para el diseño de un proyecto de sistematización, dando herramientas para que los participantes terminen el Taller con un perfil preliminar de sus proyectos, que deberá ser revisado y corregido con sus equipos y en sus instituciones.

b) En un segundo momento, los futuros sistematizadores deben definir y acordar una *imagen-objetivo de su propia sistematización*, como proceso y como resultado. Se trata de una *primera mirada* a la experiencia⁽⁵³⁾ que se quiere sistematizar, de una primera delimitación y caracterización que extrae a la experiencia del campo de la vivencia para trasladarla al campo del conocimiento.

A lo largo de los años hemos ido descubriendo y valorando la gran importancia que tiene este momento para el proceso de sistematización, en la medida que permite explicitar distintos intereses y objetivos de conocimiento, negociarlos y acordar ejes comunes. A la vez, permite ponerse de acuerdo sobre los aspectos metodológicos y operativos de la sistematización, culminando en un plan de trabajo que facilita la asignación de tiempo y recursos para desarrollar el proceso. Podemos decir hoy que, sin el diseño de un Proyecto de Sistematización, es muy difícil que ésta llegue a buen término.

⁵³Cuando hablamos de experiencia nos referimos a lo vivido, a lo realmente sucedido. Distinguimos experiencia de "proyecto" en la medida que éste es la propuesta intencionada de un actor, mientras la experiencia da cuenta de la interrelación de diversos actores en un contexto dado.

La asesoría en este momento constituye una continuación de la capacitación entregada en el Taller Inicial, brindado apoyo a los equipos de sistematización para la precisión de la experiencia que van a sistematizar, de los ejes que se privilegiará, de los objetivos de conocimiento que esperan alcanzar, de la metodología y aspectos operativos de la sistematización.

c) El diseño del proyecto abre camino a un tercer momento en el pensamiento sistematizador: la explicitación de una *narrativa completa de la experiencia desde el eje escogido*. Es una *segunda mirada* a la experiencia, que avanza en el proceso de delimitación y abstracción, en la medida que la descripción es ordenada desde un eje: el interés de conocimiento que orienta a la sistematización. Sin embargo, este momento es aún predominantemente descriptivo, y tiene el sentido de ordenar lo vivido, de traducir la experiencia compleja y multideterminada a un lenguaje que permita su posterior análisis e interpretación.

Algunas herramientas que han demostrado su utilidad para la reconstrucción de la experiencia son: cuadros, guías de preguntas, esquemas. En general, preferimos que la experiencia no se reconstruya de manera muy detallada, para que los sistematizadores no gasten demasiado tiempo y esfuerzo en una narración completa, que generalmente resulta excesivamente extensa y difícil de manejar posteriormente. Sin embargo, siempre enfatizamos la necesidad de considerar los puntos de vista de los diversos actores de la experiencia, reconociendo que dichas miradas serán tamizadas por el equipo sistematizador. Asimismo, insistimos en la incorporación de la reconstrucción de lo sucedido en el contexto en que la experiencia se desarrolló.

d) El cuarto momento resulta siendo uno de los más complejos en el proceso de conocimiento: se trata del *análisis e interpretación* de lo sucedido en la experiencia, para *comprenderlo*. Este es, en consecuencia, un momento privilegiado en la producción de conocimientos nuevos sobre la experiencia y, a la vez, el que resulta más difícil de transitar para los sistematizadores (y, por supuesto, también para los asesores). Este momento exige un esfuerzo mental que los “prácticos” no estamos acostumbrados a realizar de manera explícita y consciente: descomponer la realidad -lo vivido- en distintos elementos, establecer relaciones entre ellos, comprender las causas y consecuencias de lo sucedido, etc.

Hemos ido descubriendo algunas herramientas que facilitan el proceso, y que utilizamos de manera variada, adecuándolas al tipo de experiencia y a las condiciones de los participantes. Un elemento común es la formulación de preguntas a la experiencia, que derivan de los ejes y objetivos de la sistematización y que se van operacionalizando para hacer posible que sean respondidas desde la práctica real (lo vivido). La respuesta a las preguntas constituye el proceso de síntesis e interpretación, recorriendo el camino inverso a la formulación de éstas. Para responder a las preguntas, se va relacionando la información con que se cuenta sobre la experiencia y su contexto, así como las interpretaciones y conceptualizaciones que se han ido desarrollando.

Otra herramienta que nos ha resultado de gran utilidad es la construcción de las hipótesis de acción implícitas en la experiencia. Para ello, nos hemos fundado en la conceptualización de Sergio Martinic (⁵⁴), orientando a los sistematizadores para que expliciten y conceptualicen los problemas que su práctica pretendía enfrentar, los objetivos que buscaba alcanzar y las estrategias mediante las cuales se lo intentó. Los cambios en la hipótesis de acción ayudan a identificar y caracterizar las etapas por las que ha atravesado el proceso, lo que es de gran utilidad para las sistematizaciones que abarcan períodos relativamente largos. Una vez precisadas las etapas, se formulan preguntas para cada una de ellas y para el proceso en su conjunto, desarrollando el análisis y síntesis e interpretación tal como se ha reseñado en el párrafo anterior.

Es en esta fase que la relación con el conocimiento teórico resulta una exigencia permanente, pero se va recurriendo a la teoría en la medida que el proceso de análisis lo exige, no como un ejercicio independiente de éste. La construcción de las hipótesis de acción, la formulación y operacionalización de preguntas y la elaboración de las respuestas, van demandando a los sistematizadores hacer precisiones conceptuales cada vez más finas y, en esa medida, recurrir a elaboraciones teóricas sobre los temas que se está abordando en la sistematización.

⁵⁴Cfr. Martinic, Sergio (1988).

El momento de análisis e interpretación culmina con el ordenamiento de los aprendizajes, descubrimientos o lecciones que la experiencia y su sistematización han permitido alcanzar. Se trata de una nueva y diferente mirada a la experiencia: la del *conocimiento producido*, que se traduce generalmente en sugerencias y recomendaciones para una mejor intervención.

En términos formativos, hemos descubierto que resulta indispensable marcar el inicio de este momento del proceso de pensamiento mediante una actividad (puede ser un Taller o una Jornada de Trabajo) que explicita para los sistematizadores la ruptura entre la mirada eminentemente descriptiva a la experiencia que se había dado antes, y la mirada analítico-interpretativa que se dará en adelante. Igualmente, resulta de gran importancia explicitar y reflexionar con ellos en torno a los procesos mentales desarrollados y a los que continuarán, para así facilitar que se apropien de la propuesta conceptual y de método, y sean capaces de desarrollarla autónomamente más adelante.

e) El quinto y último momento del proceso de sistematización es el de la *comunicación* de los nuevos conocimientos producidos. A nuestro entender, si bien este momento se realiza con posterioridad a la producción de conocimientos propiamente tal, forma parte integral de la sistematización, en la medida que sin ello no sería posible debatir, confrontar o acumular los conocimientos producidos en y desde la práctica.

Este momento representa un nuevo quiebre en el proceso de sistematización, puesto que el pensamiento pasa de un “estilo” analítico-interpretativo, a ordenarse según criterios comunicativos. Conviene, en consecuencia, marcar la diferencia con un nuevo encuentro que reconstruya lo avanzado, explicita los procesos mentales vividos y marque el inicio de la nueva etapa.

La comunicación de los aprendizajes logrados mediante la sistematización puede realizarse a través de diversos medios, dependiendo de los objetivos que se desea alcanzar y de los destinatarios de los productos. Sin embargo, proponemos que siempre se considere la redacción de un documento escrito, medio de comunicación que facilita el debate y reflexión sobre los conocimientos producidos.

Principales logros y dificultades

El principal logro del TPS, a nuestro entender, es el estar desarrollando una propuesta de formación que va tomando forma en permanente diálogo entre la teoría y la práctica.

Las asesorías a procesos de sistematización ponen a prueba y cuestionan, tanto el método como las estrategias de formación. Las preguntas que surgen de esa práctica nos llevan a buscar el diálogo con otras experiencias, con la teoría y con la epistemología. Las respuestas que vamos encontrando retroinforman las propuestas y son nuevamente “*experimentadas*” en la práctica. En consecuencia, la propuesta de formación y el método de sistematización se van validando de manera permanente.

En lo que se refiere a las dificultades, las principales se relacionan con un gran tema que podríamos llamar la *epistemología de la acción*: aún conocemos insuficientemente la manera en que piensan y conocen los profesionales de la acción, y ello es una limitación tanto en lo que se refiere al método como a la formación en sistematización. El reto está en apoyar al “*práctico*” con métodos e instrumentos que le faciliten el convertirse en un *práctico reflexivo*, en una persona capaz de integrar permanentemente la reflexión a su práctica y, en consecuencia, convertirla en *praxis*.

Nuestras búsquedas teóricas y epistemológicas

A continuación presentamos algunos aspectos en relación a los cuales hemos venido reflexionando en el TPS durante estos años. Todos ellos han surgido de las experiencias de formación que hemos desarrollado, que nos han planteado dudas y cuestionamientos, pero también nos han permitido “*descubrir*” y explorar caminos. Es por ello que, en cada tema, combinamos la presentación de aspectos en relación a los cuales tenemos conocimientos relativamente seguros -aunque siempre provisionales-, con las dudas o preguntas que siguen vigentes para nosotros.

Las bases epistemológicas de la sistematización

La sistematización, tal como la concebimos, se sustenta en dos bases epistemológicas que cuestionan y alteran los fundamentos centrales de la concepción clásica del conocimiento.

Por un lado, se parte de la unidad entre el sujeto y el objeto del conocimiento: el sistematizador pretende producir conocimientos sobre su propia práctica, sobre sí mismo y su acción en el mundo (que transforma su entorno y lo transforma a él). Ello cuestiona profundamente las posibilidades de '*objetividad*' y abre grandes preguntas en torno al rigor que es posible exigir a los conocimientos producidos mediante esta actividad.

En segundo lugar, la sistematización se basa en la unidad entre el que sabe y el que actúa, lo cual altera totalmente el carácter de los conocimientos producidos. Mediante la sistematización no se pretende únicamente saber más sobre algo, entenderlo mejor; se busca, de manera fundamental, **ser y hacer mejor**, y el saber está al servicio de ello. En consecuencia, tanto el tipo de conocimientos como la forma en que éstos se producen son diferentes a aquéllos que le interesan a la investigación clásica. En sistematización el *para qué* del conocimiento es el regreso a la práctica.

Sin embargo, no proponemos un regreso a la práctica centrado en lo tecnológico o en un '*saber-cómo*' ('*know-how*') mecánico y pragmático. Estamos convencidos que un mejor hacer sólo es posible mediante un mejor comprender, y este se refiere no sólo a aquello sobre lo cual se interviene directamente, sino también a los para qué de esa intervención (incluyendo los de largo plazo).

Estas bases epistemológicas ponen a la sistematización en un campo bastante exigente y, a la vez, poco explorado en términos epistemológicos y metodológicos. Si bien partimos de la base que toda práctica, por el mero hecho de realizarla, genera un saber, por lo general éste es más bien difuso, impreciso, está poco formalizado (verbalizado) y, en consecuencia, su confrontación y validación resultan difíciles ⁽⁵⁵⁾.

⁵⁵En relación a este tema, ver el interesante artículo de Carlos Eduardo Vasco: '*Distintas Formas de producir Conocimiento en la Educación Popular*' (1996).

De lo que se trata, mediante la sistematización, es de caminar de esos saberes difusos hacia conocimientos propiamente tales los que, según Vasco, se caracterizan precisamente por su mayor grado de delimitación, precisión, contrastación y verificación. Ello requiere que estén formalizados en un discurso comunicable (⁵⁶).

En esta perspectiva, si bien el rigor sigue siendo de gran importancia para darle el carácter de tales a los conocimientos producidos en y desde la práctica, su sentido cambia. La validez de los conocimientos es eminentemente situacional: es su éxito para orientar una nueva práctica lo que valida los nuevos conocimientos y no sólo su consistencia interna ni en relación con determinada teoría, como sucede en el conocimiento producido mediante la investigación.

En cuanto a lo metodológico, pensamos que el rigor proviene, por un lado, de la explicitación de los sustentos (teóricos o no) de la práctica que se está reflexionando y, por otro, de la capacidad del sistematizador para mirar críticamente su práctica y para fundamentar los conocimientos producidos al hacerlo.

Otro aspecto planteado por la sistematización concebida de esta manera, se refiere a la relación entre diversos tipos de saberes. Las experiencias que se sistematizan siempre son procesos complejos, que articulan a actores diversos, con intereses, lógicas y racionalidades distintas. Los saberes que están en juego y que se producen en la experiencia, naturalmente, también son distintos, y se expresan en relatos o discursos que no siempre pueden dialogar entre sí (podríamos incluso hablar de diversos '*idiomas*'). El profesional, por más práctico que sea, tiende a expresarse de acuerdo a las reglas del pensamiento lógico-formal; los actores populares, por su parte, tienden en cambio a expresarse en un discurso simbólico-narrativo.

⁵⁶Para José Padrón (1994), lo que caracteriza y distingue al conocimiento científico de otros saberes, es su sistematización (entendida como organización) y socialización.

Quienes vienen trabajando el tema del diálogo de saberes, así como las corrientes de pensamiento e investigación hermenéutica, están explorando formas de abordar estos retos. Nuestra propuesta, como ya se anticipó, ha optado ⁽⁵⁷⁾ por asumir la mirada de uno de los actores de la experiencia (por lo general, el profesional). Es a este actor a quien le encargamos que interprete y traduzca a su propio idioma los puntos de vista y percepciones de los demás. A la vez, le proponemos que, una vez completado el proceso de sistematización, haga el esfuerzo de volver a traducir los conocimientos obtenidos al lenguaje de los demás actores del proceso, para que ellos puedan aprovecharlos para su propio beneficio.

Un tema vinculado estrechamente al anterior es el de la articulación indisoluble entre racionalidad-objetividad y subjetividad-afectividad, tanto en las experiencias como en su sistematización. Las prácticas que se pretende sistematizar nunca son propuestas exclusivamente racionales, ni se fundan únicamente en sustentos teóricos. Las dimensiones ideológicas y afectivas forman parte integral de las propuestas de acción, y debieran también estar incorporadas en su sistematización, ya que de lo contrario la comprensión de los procesos generados haría abstracción de una parte sustancial de ellos mismos. Sin embargo, hasta ahora no tenemos herramientas que claramente orienten la manera de incorporar estas dimensiones a los procesos de conocimiento. Nuestras propuestas, si bien consideran explícitamente lo subjetivo de la acción, exigen al sistematizador que lo racionalice, que construya un discurso sobre la experiencia, traduciendo los sentimientos a un lenguaje lógico-formal. Pensamos que la perspectiva hermenéutica, con su interés por descubrir y comprender los sentidos que están en juego en las prácticas, tiene mucho que aportarnos para caminar hacia una mejor articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, pero aún son muchas más las preguntas que las respuestas en este campo.

⁵⁷*De manera provisional y únicamente por no encontrar aún una forma adecuada de abordar el diálogo entre saberes de carácter distinto.*

Sistematización y corrientes teóricas

Todo lo planteado en el punto anterior se vincula estrechamente con el tema de la relación entre sistematización y teoría. Esta relación tiene dificultades de diverso tipo y nivel, la más profunda de las cuales deriva nada menos que de la contradicción dialéctica entre teoría y práctica. Encontrar la síntesis entre estos dos polos es una tarea compleja, que ha motivado profundas discusiones a lo largo de toda la historia de la filosofía y la ciencia. Es esta tarea, precisamente, la que deben abordar e intentar resolver los sistematizadores:

¿cómo relacionar creativamente la teoría y la práctica?,

¿cómo usar la teoría para comprender mejor la realidad y actuar sobre ella?,

¿cómo enriquecer a la teoría desde los conocimientos que se obtienen en la práctica?,

¿cómo evitar caer en reduccionismos y aplicaciones mecánicas de todo tipo?

Son preguntas para las cuales no tenemos respuestas definitivas, sino aproximaciones que hay que seguir trabajando. Por lo demás, pensamos que las respuestas serán siempre provisionales y transitorias, dado que estarán al servicio de la práctica de sistematización y tendrán el sentido de facilitar la relación con la teoría en experiencias de sistematización concretas.

Nuestras búsquedas se han orientado, de manera central, a tratar de comprender cómo operan mentalmente los profesionales de la acción, aquéllos que pretendemos que, mediante la sistematización, se conviertan en *prácticos-reflexivos*. En este campo, los aportes de la corriente de pensamiento sobre el *conocimiento práctico* nos han sido muy iluminadores (⁵⁸).

⁵⁸Hemos trabajado, fundamentalmente, los textos de D. Schön (1983), J. Elliot (1990), R. Usher e I. Bryant. Un mayor desarrollo de este tema se encuentra en: Barnechea, Gonzalez y Morgan (1994).

De acuerdo a esta corriente, la práctica siempre lleva implícitas determinadas concepciones teóricas: la teoría está *en* la práctica y se expresa en ella, dándole sentido y significado a lo que hace el profesional. Este relaciona y confronta permanentemente lo que hace y los resultados obtenidos, con lo que se ha planteado como lo deseable y posible de alcanzar, desde los conocimientos con que cuenta.

Sin embargo, estos conocimientos, que *están en la práctica*, tienen características distintas a los conocimientos estrictamente teóricos. En primer lugar, el profesional de la acción recurre a la teoría en tanto le sirve para comprender mejor una situación y actuar de manera más adecuada. En esa medida, la validez de los conocimientos está determinada por su éxito en el enfrentamiento de situaciones, por su capacidad de orientar acciones que permitan el logro de los objetivos propuestos. Es por ello que se caracteriza a este tipo de conocimientos como situacionales, a diferencia de la teoría, que es más bien universalizante (busca dar explicaciones generales sobre los fenómenos de la realidad).

En estrecha vinculación con lo anterior, el profesional de la acción recurre a la teoría según las necesidades que la práctica le va planteando. Es así que puede “*usar*” fragmentos de conocimientos que le son relevantes para comprender mejor una situación y actuar sobre ella, sin preocuparse mayormente de la consistencia teórica interna del “*edificio*” de conocimientos que va construyendo.

En síntesis, el conocimiento práctico o teoría no formal (⁵⁹) se caracteriza por ser situacional y estar orientado a la acción. Está constituido por el conjunto de conocimientos de los que el profesional dispone o a los que recurre para informar y orientar su intervención.

Pensar en la sistematización a la luz de estos planteamientos nos ha llevado a formularnos varios retos y temas de reflexión.

En primer lugar, buscamos que los profesionales realicen procesos de *reflexión en y sobre la acción*, superando la tendencia a la repetición mecánica de procedimientos que antes dieron buen resultado, o a culpar a factores externos por los posibles fracasos.

⁵⁹Cfr. Usher y Bryant.

El reto estriba en orientarlos y motivarlos para que cuestionen permanentemente su práctica y para que expliciten los conocimientos que la sustentaron y que se produjeron durante su desarrollo. Ello permitirá que estos conocimientos sean confrontables, debatibles, acumulables y, en esa medida, puedan dialogar con el conocimiento estrictamente teórico, enriqueciéndolo y alimentándose de sus avances.

Sin embargo, en la medida que asumimos que la relación de los profesionales de la acción con el conocimiento teórico está fuertemente condicionada por la utilidad de éste para la práctica, reafirmamos que no es objetivo de la sistematización producir directamente teoría. Los conocimientos generados son, por definición situacionales y particulares, pero su formalización permite que dialoguen con las diversas corrientes teóricas a cuyos '*fragmentos*' se ha recurrido para comprender la realidad sobre la que se interviene.

En términos metodológicos, la relación entre teoría y sistematización se va dando mediante sucesivas aproximaciones. Un primer paso consiste en la explicitación de la teoría que está en la práctica: de los supuestos que sustentan y explican la propuesta de intervención.

En segundo lugar, se da cuenta de los cambios en esos supuestos, provocados por la práctica. Es en este momento que los sistematizadores deben descubrir y explicitar la manera en que los conceptos teóricos inmersos en su práctica han ido evolucionando. Todo cambio en la práctica expresa cambios en el conocimiento sobre la realidad, aunque ello no siempre es consciente para los actores.

El tercer momento consiste en el diálogo entre estos conocimientos nuevos y el contexto teórico vigente. Es aquí donde la práctica confronta y es confrontada por la teoría, abriendo la posibilidad de una retroalimentación mutua.

Esta secuencia se va repitiendo a lo largo del proceso de sistematización, dando lugar a elaboraciones conceptuales cada vez más acabadas y precisas, y a recursos reiterados a la teoría.

Formación en sistematización

El tema de cómo enseñar a sistematizar conlleva retos de gran envergadura. Por una parte, se trata de un ejercicio novedoso para la gran mayoría de los profesionales de la acción, que no están acostumbrados a explicitar y hacer conscientes los procesos mentales que normalmente realizan en su práctica.

De otro lado, la incompreensión sobre las exigencias que la sistematización plantea para llegar a buen término hace que casi nunca se le dedique el tiempo y recursos necesarios. Los sistematizadores casi deben realizarla en su "tiempo libre", y sólo tras varios fracasos se acepta la necesidad de contar con una formación específica para lograrlo.

Pero una vez que ello se ha obtenido, el problema no está solucionado, en la medida que no hemos resuelto completamente cómo enseñar a producir conocimientos y, menos aún, cómo hacerlo en y desde la práctica. La enseñanza de la investigación (en tanto ejercicio de producción de conocimientos), que fue nuestro referente inicial, deja mucho que desear, además de no adecuarse suficientemente a esta forma particular de hacerlo.

Una primera pista que hemos explorado, y que se ha demostrado válida, es que sólo se aprende a sistematizar haciéndolo. Pero ello tampoco resuelve del todo el problema, porque haber realizado un proceso de sistematización no garantiza aún que la persona se haya apropiado de un concepto y un método que le permita seguir haciéndolo más adelante. Para ello es necesario que el proceso de formación-en-la-acción incluya la explicitación continua de los procesos de pensamiento que se van desarrollando, su sentido y su utilidad. Y ello debiera formar parte integral de los procesos de capacitación en sistematización.

Una segunda pista, muy interesante, nos la dio Manuel Canales en su ponencia presentada al último Seminario-Taller del Programa de Apoyo a la Sistematización de CEAAL ⁽⁶⁰⁾. Canales plantea la necesidad de *activar al observador*, de hacer que el sujeto (individual o colectivo) se perciba a sí mismo en tanto actor, que empiece a mirar y a criticar lo que hace y el ambiente en que se mueve, que cuestione y critique tanto sus objetivos como las estrategias que ha empleado para alcanzarlos y, en esa medida, sea capaz de replantearlos.

Pensamos que la propuesta del TPS (de método y de formación en sistematización), de alguna manera, ha apostado a lograr que ello suceda. La reconstrucción de la experiencia y de su contexto contribuyen a que el profesional extraiga de su interior lo vivido, que lo convierta en un relato y lo pueda observar y criticar. El análisis de la experiencia se sustenta y orienta por su cuestionamiento, mediante la formulación de preguntas; y la interpretación y conclusiones del proceso de sistematización llevan a definir una nueva intervención, explícitamente sustentada en los nuevos conocimientos.

Sin embargo, es necesario que estas apuestas sean confrontadas más rigurosamente con la práctica de formación en sistematización, para obtener nuevas lecciones y aprendizajes que contribuyan a facilitar estos procesos.

⁶⁰Evento realizado en Santiago, entre el 29 y el 31 de enero de 1996.

BIBLIOGRAFIA

BARNECHEA, M. M.

Con tu puedo y con mi quiero. TACIF, Lima, Perú, 1992.

BERNECHEA, M.; GONZALEZ, E.; MORGAN, M.

¿Y cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización. Taller Permanente de Sistematización, CEAAL-Perú, Lima, agosto de 1992.

BARNECHEA, M.; GONZALEZ, E.; MORGAN, M.

“La Sistematización como Producción de Conocimientos”. En Revista La Piragua N° 9, Santiago, Chile. 2° semestre de 1994.

ELLIOT, J.

La Investigación-Acción en Educación. Editorial Morata, Madrid, 1990.

MARTINIC, Sergio

“Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social”. En Martinic, S.; Walker, H. Profesionales en la Acción. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, Santiago, 1988.

MORGAN, M.; MONREAL, M.L.

“Una Propuesta de Lineamientos Metodológicos para la Sistematización de Experiencias en Trabajo Social”. En Nuevos Cuadernos CELATS N° 17, Lima, Perú, 1991.

PADRON, J.

“Elementos para el Análisis de la Investigación Educativa”. En Revista Educación y Ciencias Humanas N° 3, Año II, Post-Grado Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, julio a diciembre 1994.

SCHÖN, D.

The reflective practitioner. How professionals think in action. New York Basic Books, Harper Colophon, 1983.

USHER, R.; BRYANT, I.

La Educación de Adultos como Teoría, Práctica e Investigación. El Triángulo Cautivo. Editorial Morata, Madrid.

VASCO, C.E.

"Distintas Formas de producir Conocimiento en la Educación Popular". En Revista La Piragua N° 12-13, CEAAL, Santiago, Chile, 1996.

LA PRACTICA PROFESIONAL Y LA SISTEMATIZACION COMO PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS: ALGUNOS DESAFIOS ACTUALES

Cecilia Aguayo C. ⁽⁶¹⁾

Introducción

El presente artículo tienen por objetivo primordial identificar y analizar un tipo de conocimiento que despliegan los profesionales prácticos ⁽⁶²⁾, una suerte de “*racionalidad cotidiana*” para enfrentar problemas o situaciones nuevas, en base a aprendizajes sociales, culturales e históricamente aprendidos. Nuestra intención es cuestionar un tipo de conocimiento, que en nombre de una suerte de cientificidad, a desvalorizado el saber de los profesionales de carácter práctico como trabajadores sociales y educadores, entre otros; se trata de superar una situación en la que nos hemos quedado sin marcos conceptuales y categorías atingentes a la complejidad de la intervención de la experiencia de promoción social (Cf. Schön; 1982).

En este sentido, la sistematización puede constituirse como un instrumento, entre otros, que nos permite dar cuenta de una racionalidad cotidiana, a través de procesos de reflexión y comunicación; es decir develar la experiencia social, tal como dice Mario Berríos: poner delante aquello que está atrás, mirar detrás del arcoiris. En este sentido, develar en un proceso de Reflexión, es comunicar, denunciar las complejas relaciones de poder que en ellas están contenidas, los procesos de negociación que conllevan; los criterios que se usan o no se usan para organizar los recursos financieros, los problemas éticos y morales que enfrentan estas decisiones, develar los criterios que hoy las instituciones utilizan para identificar la pobreza y las incongruencias con los sujetos que la viven; los graves problemas de participación que hoy están a la base de casi todos los proyectos sociales.

⁶¹. *Asistente Social, Docente de la Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, Chile.*

⁶²*Para efectos de este artículo definiremos profesión como aquel oficio o arte de aquellos profesionales, que frente a problemas y/o situaciones, buscan resolverlo y/o enfrentarlo construyendo propuestas de intervención a partir de sus aprendizajes culturales sociales e históricamente aprendidos. En este sentido la experiencia que constituye el aprendizaje del profesional práctico; es mediadora entre el bagaje disciplinario y las situaciones únicas de cada intervención, siendo a la vez semejante pero diferente en cada caso.*

Estas son, algunas de las categorías que despliegan los profesionales prácticos, al estar confrontados a una realidad compleja, dinámica y heterogénea en cada acción de promoción social.

La sistematización, en tanto proceso e instrumento que permite dar cuenta de las experiencias de promoción social, nos refiere necesariamente a una discusión sobre el tipo de conocimiento que constituyen las prácticas sociales. El conocimiento que se construye en distintos proyectos de promoción social, a través de los sujetos e instituciones que la constituyen, refiere a un tipo de racionalidad práctica que se desenvuelve al enfrentar los problemas y/o situaciones cotidianas; es decir, busca dar cuenta de un quehacer profesional que nos confronta en la cotidianeidad de la intervención. En este sentido, el intervenir en problemas sociales da cuenta de un conocimiento eminentemente político y ético que adquirimos en el corazón de la racionalidad práctica; en el arte de intervenir en situaciones complejas y heterogéneas, en palabras de Schön.

La sistematización, al ser un instrumento que permite "develar" la práctica social, nos refiere necesariamente a una discusión epistemológica, pero no en relación a los principios y fundamentos por la cual se constituyen las ciencias (⁶³), sino más bien a un tipo de discusión epistémica que refiere a una racionalidad práctica; es decir, se trata de responder algunas cuestiones de este tipo: ¿cómo elaborar una epistemología para los desafíos éticos y políticos que hoy confrontan nuestras prácticas sociales?; ¿qué concepto de experiencia estamos utilizando para dar cuenta de las prácticas sociales complejas, divergentes y muchas veces contradictorias?

El presente artículo se subdividirá en los siguientes acápites: aproximarnos a la categoría de saber práctico o racionalidad cotidiana a partir de un marco epistémico y filosófico; para ello explicitaremos el concepto de intencionalidad del saber práctico y por tanto el carácter ético-político que la constituye. A partir de este análisis conceptualizaremos el concepto de experiencia que está en la base de la racionalidad cotidiana. Cada uno de estas reflexiones nos permitirán identificar y analizar algunos desafíos pendiente de la sistematización.

⁶³ El concepto de epistemología según Ferrater Mora dice relación al estudio de las teorías propias del conocimiento científico "la epistemología busca dilucidar problemas relativos al conocimiento cuyos principales ejemplos son extraídos de la ciencia" (Ferrater Mora, 1994, T. II: 1041). En el estudio de la teoría del conocimiento se han destacado dos grandes tradiciones del pensamiento científico a saber la explicativa y la comprensiva. Son dos tipos de ciencia o dos planteamientos diferentes acerca de las condiciones que ha de satisfacer una explicación que se quiera denominar científica.

El saber práctico de los profesionales de la acción

El saber práctico como prudencia

Etimológicamente la palabra sabiduría o saber práctico es análoga a la prudencia en la lengua griega. Para Aristóteles la prudencia “*se aplica a todo lo que puede ser distinto de lo que es, es decir a todo lo contingente*” (Aristóteles; 1984: 206). El saber práctico se desarrolla en la contingencia, en el día a día, en la posibilidad del cambio, de lo distinto; es justamente aquí donde los profesionales prácticos confrontan su experiencia acumulando destrezas y habilidades. Para este filósofo el objeto principal de la prudencia es deliberar el bien, en este sentido deliberar sobre el bien no es una actividad que pueda reducirse a la razón en términos instrumentales (eficacia y eficiencia) o la relación medios a fines.

La sabiduría práctica refiere a la voluntad en el acto de dirimir “la deliberación buena y sabia es en cierta manera la rectitud de la voluntad” (Aristóteles; 1984: 214). Plantear el acto de la voluntad en la constitución del saber deliberante nos lleva a develar el carácter moral y ético de nuestro accionar, por cuanto la decisiones que comporta la acción profesional refiere a sujetos e instituciones llamados a ser moralmente buenas, es decir el respeto a los individuos, fomentar proceso de autonomía y la responsabilidad social, entre otros. El proceso de dirimir que se constituye en la cotidianeidad de la intervención nos plantea problemas que muchas veces nos alejan de una acción considerada éticamente buena; el saber profesional es justamente esta tensión constante entre los problemas contingentes y las acciones “*éticamente buenas*”. Por esto mismo la prudencia se aplica al entendimiento, en donde ya no tiene lugar el razonamiento, relación medio a fin.

Otra característica de la prudencia, entendida como saber práctico, es que ésta se refiere en forma especial a acciones singulares, más que a contextos generales, por cuanto la deliberación refiere al pormenor de las cosas. El dirimir problemas contingentes exige plantear que nuestra acción social es eminentemente política. Para este filósofo “*la ciencia política es a la vez práctica y deliberancia*” (Aristóteles; 1984: 210).

Los profesionales de la acción, confrontados a las contingencia de la cotidianeidad, se encuentran confrontados a problemas que se tensionan entre al carácter teórico, técnico y el ámbito valórico. Al hablar de actividad política el profesional práctico dirime entre valores, expectativas, las necesidades de los distintos actores involucrados en la experiencia profesional: la institución, los beneficiarios y los propios.

Ahora bien, también debemos desmistificar el carácter de neutralidad o fuera de la contingencia a la que están sometidos los marcos teóricos técnicos y metodológicos, obviamente que luego de Khun es insostenible pensar lo contrario, por cuanto toda teoría o planteamiento técnico refiere a ‘*consensos entre científicos*’ o bien a ‘*acuerdos de uso*’ en Wittgenstein. Así bien, en una perspectiva más conceptual o metodología encontramos fundamentos eminentemente valóricos, de poder, o tal vez en último término de retórica. Fernando García, en un encuentro de sistematización, en 1990, decía

“no le pidan al método lo que éste no puede dar. Cuando aplicamos cualquier método para comprender la realidad, hay un momento en que éste entra en contradicción con la realidad y es aquí justamente donde hay un problema, ¿quién dirime este problema?; el que aplica el método, ¿cómo dirime?, de acuerdo a su historia, a sus valores, a sus búsquedas, en último término a las presiones que esté viviendo en la contingencia de su actividad”

El saber profesional como arte

El saber práctico desde una reflexión más filosófica, remite necesariamente a una creación artística es decir, escapa a una creación de carácter solamente instrumental, por cuanto es **eminente** intencional; su obra no está gobernada en forma sustancial por la relación medios a fines, ni le es suficiente una técnica instrumental ‘*es una forma libre, consciente que de modo característico entraña una clara intención por parte del artista*’ (Brentano, en Hintikka y otros; 1980: 14). La creación artística devela en forma explícita una relación consciente y un llamado a la libertad del propio creador.

En este llamado creador, la noción de sorpresa es constitutiva de su obra de arte, es decir la forma de conocimiento que el artista tiene es que su originalidad no le viene dada por un proceso gobernado por fines. Es decir, el conocimiento que el artista tiene de su obra se mueve en la tensión constante entre lo real y lo posible.

El artista incursiona constantemente entre lo real y la construcción simbólica de su quehacer.

A partir de distintos materiales y/o fenómenos muchos de ellos comprobables, el artista proyecta su obra, interpreta una y otra vez, desentraña los ámbitos posibles de su acción, se cuestiona, cuestiona su obra; en este sentido la creación artística no se constituye desde una tabla rasa del creador, apela a los aprendizajes, recuerdos, experiencias, motivaciones, fantasías anteriores, en este sentido toda creación artística refiere a una percepción intencional en el sentido Husserliano *“es decir todas las impresiones sensoriales devienen intencionales cuando están organizados por medio de expectativas”* (Hintikka; 1980: 17).

Para reflexionar la acción social desde la intervención

Todo lo que hemos indicado respecto a la prudencia y al arte requiere plantear la acción social como esencialmente simbólica, y obliga a apoyarse principalmente en métodos interpretativos para aclararles; ello nos obliga a una discusión epistemológica para pensar la profesión, es decir a generar un análisis crítico de los procesos cientificistas que conducen nuestra intervención. Si logramos plantear la realidad social desde al ámbito semiótico, las fronteras de las dicotomías comienzan a hacerse difusas, por cuanto la realidad social ya no está compuesta por la separación entre los teóricos y los prácticos, entre el discurso y la acción, entre la realidad y la teoría; entre sujetos y objetos de intervención.

En este sentido asumimos con Khun la separación entre experiencia y empirismo; por cuanto la realidad social en que intervienen los profesionales prácticos, no puede ser reducida a mediaciones, hechos y/o relaciones causales, solamente.

La realidad o acción social así entendida, es la expresión de esquemas de percepción e interpretación construida por los sujetos que la componen. Por ejemplo, no podemos desarrollar proyectos de desarrollo contra la pobreza si no incorporamos las interpretaciones que los propios sujetos concernidos otorgan a su pobreza. Así bien, el conocimiento cotidiano de los grupos y sujetos sociales se transforma en nuestro principal campo de intervención; pero no es un campo donde el trabajador social plantea soluciones lineales; más bien es el campo donde se juegan las complejas relaciones simbólicas de la acción social.

Este exige plantear la acción social ya no sólo como la organización simbólica expresada en el ámbito conductual, sino también y a la vez, como una acción esencialmente ética.

La intencionalidad o el propósito de la obra, la búsqueda de los mundos posibles, está ligada necesariamente a la opción ética y moral de la acción creada o de la acción buscada. Es decir, frente a la pregunta ¿cómo actuar?, según palabras de Ricoeur *“el propósito de la acción social se devela cuando la respuesta a la pregunta ¿qué haces? es explicada en términos de una respuesta a la pregunta ¿por qué?. Entiendo (comprendo) lo que usted intenta hacer, si usted es capaz de explicarme por qué ha hecho tal cosa. Ahora bien, ¿qué tipo de respuesta a la pregunta por qué hacen que ésta tenga sentido? Solamente aquellas preguntas que proporcionan un motivo sobreentendido como razón para ‘y no como causa’”* (Ricoeur; 1993: 55).

Nos parece interesante destacar, que tanto desde un ámbito filosófico y/ o desde la intervención, el saber práctico obliga a pensar y analizar un **“profesional artístico”** en palabras de Schön, es decir un actor de la acción social, comprendido a intenciones o propósitos. En esta situación el profesional práctico desarrolla una capacidad eminentemente prudente y ético-política; es decir, dirimir entre posibilidades valores, comprendidos en su accionar; aún más, la capacidad del saber práctico es desarrollar esta destreza, que sólo la puede dar la experiencia.

La Sistematización: algunos desafíos pendientes

Quisiera partir formulando una tesis general: la sistematización más que un método, tiene un marco referencial que son los *“sujetos”* que componen la práctica social. El tema de la práctica social reabre una larga discusión acerca de las relaciones entre la teoría y la praxis que ha estado presente en los grandes teóricos sociales (Marx, Weber, Parsons); en nuestra visión, las dificultades que perciben los que elaboran propuestas de sistematización es que constatan que las teorías sociales utilizan categorías a veces bastante estáticas para interpretar una realidad social que es esencialmente compleja y dinámica.

Las teorías, por lo general, en las profesiones prácticas, trabajo social, educación, arquitectura etc., han tendido a ser disociadas de la experiencia concreta, sea porque las primeras no logran responder a la complejidad de la experiencia, o bien porque esta última no se somete a las explicaciones de la primera. En este sentido, la propuesta de sistematización propone una vía para pensar, analizar e interpretar, desde los propios individuos concernidos en los proyectos sociales y educativos, las relaciones que se establecen entre: los profesionales, los beneficiarios, el contexto institucional y el contexto social-político en que se desarrollan las acciones de promoción social y educativa.

Los profesionales se encuentran permanentemente enfrentados con un tipo de realidad social donde coexisten distintas lógicas culturales, distintos sentidos y significaciones que interactúan entre sí. La institucionalización de las relaciones sociales, la normalización de éstas, las relaciones de poder, los procesos de negociación son concebidos de otro modo cuando se los considera a partir de las interrelaciones que establecen los sujetos. La importancia de una intersubjetividad, la determinación de los intereses de los sujetos, las interdependencias recíprocas son algunos de los aspectos inherentes a la acción social en que coexisten los proyectos de promoción social y educativos.

La sistematización tiene como marco referencial a los sujetos, son estos en sus distintas relaciones históricas, culturales y sociales en procesos de transformación los que dan cuenta de un saber-hacer. Un saber-hacer, que no puede estar disociado de los valores y de la capacidad creativa de los sujetos en interacción. La sistematización cumple en este sentido la función del *“relato”*, es decir tiene que ver con dar cuenta de los mundos de ficción o mundos imaginarios que constituyen la intervención social. Por ejemplo ¿la pobreza vista por un *“pobre”*, coincide con la pobreza vista por un profesional y por la pobreza vista por un político?; probablemente al analizar los imaginarios nos encontramos con aspectos radicalmente distintos, que al momento de la intervención, son los que determinan las decisiones para la superación de la pobreza. Un profesional *“artista”* logra establecer conexiones de sentido entre mundos imaginarios distintos.

Esto nos lleva a poner en cuestionamiento sólo una forma de producir conocimiento con la validez de ciertos métodos. Fernando García planteaba en un seminario de sistematización que coordiné hace algunos años en relación al método *“el método es un vocablo peligroso, en el siguiente sentido. Siempre se conoce desde una pre-concepción, desde prejuicios. Pero es distinto entender la preconcepción como una teoría a la preconcepción como una historia. Y yo creo que la preconcepción tiene que ser siempre explícita cuando uno quiere entender a otro, tienen que ver con la historias y no las teorías (...) cuando se trata de significaciones, en realidad la preconcepción tiene que ser nada más que la historia acumulada y la comprensión surge cuando se conectan las historias”*. El problema radica en las permanentes dicotomías que los profesionales de la acción conocemos en nuestra práctica, entre ellas el método y la historia, esta es una falsa oposición. *“Todo método necesita ser aplicado en una situación concreta y esa aplicación tiene que ver con la historia, con las cosas que han ocurrido a aquel que está aplicando, en quienes está siendo aplicado el método”*. Sí bien es tranquilizador tener un método que simplemente se aplica, es también engañoso porque siempre ese método se aplica a contextos diversos y a distintas historias.

Además, muchas veces los distintos criterios entran en contradicción entre sí y hay que elegir. Y se elige a partir de nuestra propia historia, de nuestra propia experiencia.

Cuando señalamos que la sistematización tienen que ver más con los sujetos en interacción que con métodos, nos referimos esencialmente a la capacidad de transformación que tienen los sujetos al compartir códigos y formas de acción comunes; esta interacción está dada por procesos comunicativos conflictivos. Los sujetos interactúan atribuyendo sentido a su accionar mediante categorías de significación compartidas. El entendimiento mutuo o comprensión se produce mediante formas y códigos comunes que permiten describir esa realidad. De este modo los sujetos no son solamente *“conocedores prácticos”* de la realidad social, sino también intérpretes polémicos de las mismas y por tanto productores de conocimiento (Cf. Giddens; 1993). El profesional práctico, como un componente más del sistema social, requiere de rigurosidad, acertividad, reflexión y creatividad para manifestar y dar coherencia a estas distintas relaciones complejas que se encuentran en la experiencia de estas prácticas históricas.

El proceso de reflexión que se busca en la sistematización tiene que ver con el reencuentro de la práctica consigo misma, es decir, los profesionales prácticos nos sentimos constantemente personas activistas, respondiendo “esquizofrénicamente” a distintas actividades, en muchas de las cuales no encontramos su hilo conductor. La sistematización es un tratar de ‘perder el tiempo’, en un marco instrumental de éste. En alguna medida los procesos de reflexión que contiene la sistematización pueden homologarse metafóricamente al tratamiento que da el filósofo H. Giannini a ‘La Plaza’ en su obra La Reflexión Cotidiana: *“la reflexión desde un punto de vista comunicativo, es la posibilidad siempre allí de un encuentro ciudadano. Del reencuentro de una existencia con otra, eventualmente, del reencuentro consigo mismo al margen del tiempo lineal”... ‘es la toma de distancia respecto de lo que en el mero tránsito no alcanzamos a ver a causa de su proximidad funcional. El espacio de reflexión es la distancia precisa, justa, que media entre la lejanía y el uso (lo que no interesa y que por estar muy cerca no se ve)’*.

La sistematización como espacio de reflexión representa el rito de detenerse en la marcha de los proyectos sociales, de suspender la condición funcionalista de la relaciones sociales, es decir como *“hombre preocupado, siempre más allá de mí mismo... de mostrarse en las miradas, en el saludo, en las palabras. El goce de dejarse encontrar”* (Giannini, 1987: 63/64).

En nombre de no perder tiempo nuestras prácticas profesionales se funcionalizan, se busca la rapidez de las acciones, su eficiencia y eficacia; hoy se nos exige una racionalidad de carácter instrumental en casi todo su quehacer; en este sentido muchas de nuestras acciones se están “rutinizando” (Schön), estamos asumiendo esquemas estáticos para interpretar la realidad social y las personas. Ejemplo de ello es la connotación del tiempo en los proyectos sociales -los tiempos de los profesionales, los tiempos institucionales y los tiempos de la comunidad-, hoy difícilmente se encuentran y se comprenden; son tiempos distintos en espacios comunes. El espacio necesario de reflexión nos permitirá la toma de distancia necesaria para identificar, interpretar, analizar, develar, respetar y comprender la realidad en la que trabajamos. Es la tensión necesaria entre el uso del tiempo y el ocio de este mismo.

La reflexión no sólo connota el tiempo de encuentro, sino también la búsqueda constante de respuestas que interpelan la intervención, es la investigación en la acción, en el sentido Khuniano; pero asimismo es asumir la responsabilidad de los procesos que se desencadenan colectivamente.

BIBLIOGRAFIA

ARISTOTELES

Moral a Nicómaco. Editorial Espasa-Calpe, Madrid, España, 1984.

AGUAYO, Cecilia

“Fundamentos Teóricos de la Sistematización”. En *Revista de Trabajo Social* N° 61, pp 31-36. Santiago, Chile, 1992.

BERRIOS, Mario

“Detrás del Arcoiris. Epistemología de la Cultura Popular en América Latina”. En *Ensayos* N° 26, pp 27-32, Lima, Perú, 1992.

GARCÍA, Fernando

La Racionalidad en Política y en Ciencias Sociales. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Argentina, 1994.

GIANNINI, Humberto

La Reflexión Cotidiana. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 1987.

GIDDENS, Anthony

Las Nuevas Reglas del Método Sociológico. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1993.

HINTIKKA, MACINTYRE, WINCH Y OTROS

Ensayos sobre Explicación y Comprensión. Alianza Editorial, Madrid, España, 1980.

KUHN, Tomás

La Tensión Esencial. Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

MARDONES, J.M.

Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Anthropos, Barcelona, España, 1982.

RICOEUR, Paul

“El Modelo del Texto. Una Acción Significativa considerada como Texto”. En *Revista Aportes* N° 37, (1993) pp 51-62.

SCHÖN, Donald

The Reflective Practitioner. How professionals think in action. Basic Books, New York, 1982.

ZUÑIGA, Ricardo

“Investigación científica y prácticas profesionales: una reflexión epistemológica”.
Ponencia presentada al coloquio sobre Epistemología científica y práctica social.
Universidad de Puerto Rico, 1986.

DE LA PRACTICA

A LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

Marina Visintin ⁽⁶⁴⁾

Cuando nos proponemos mirar retrospectivamente una experiencia en la cual nos incluimos en algún momento de nuestra historia, cada una de estas miradas nos da una lectura distinta, tal vez más compleja y más enriquecedora de los mismos hechos que vimos por primera vez. Esta ponencia tiene que ver con esas miradas, ya que el estar aquí nos permite, nuevamente, volver a pensar sobre la práctica realizada, en el programa JIPC, y sobre los conocimientos que se fueron generando a partir de allí.

Me gustaría comenzar diciendo desde qué práctica profesional iniciamos la construcción del conocimiento acerca de los Jardines Maternales Comunitarios, teniendo en cuenta no sólo la acción concreta en el barrio con los actores directos, sino también nuestra formación y experiencia previa, como equipo que trabajó y llevó adelante el programa JIPC desde sus inicios hasta la sistematización, atravesando distintas etapas desde el año 84' hasta el 93', desde el marco institucional del Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES).

En sus inicios formamos parte del equipo docentes de nivel inicial y primario, especialistas en ciencias de la educación y en psicología social, algunas con experiencia y militancia política en barrios, participación en movimientos eclesiales de base o en sindicatos docentes.

Desde esa práctica iniciamos un trabajo barrial en el que nos propusimos fundamentalmente dar capacitación pedagógica a las mujeres que en los barrios del conurbano bonaerense asumen la tarea de atender y educar a los niños que quedan solos cuando sus madres salen a trabajar; y por otro lado apoyar y favorecer el fortalecimiento y la autonomía de las organizaciones comunitarias, facilitando la articulación progresiva de las experiencias.

⁶⁴. *Psicóloga social, docente de CIPES, Argentina.*

El programa se inició en el año 1984 en el Barrio de Villa Dorrego de la localidad de González Catán partido de La Matanza.

El equipo técnico comenzó a trabajar con un grupo de mujeres que detectó la preocupación por la educación de los niños de las madres trabajadoras. Surge así la necesidad de armar una guardería en el barrio que pudiese responder a esta demanda, trabajando con ellas tanto los aspectos pedagógicos como los organizativos del Jardín, a través de las asambleas y la comisión de padres.

En los años 88 y 89 se plantea la misma necesidad de formar guarderías en otros barrios del partido de La Matanza, surgiendo como una respuesta creativa, educativa y social ante la ausencia de propuestas de atención a la infancia y como emergente de condiciones concretas de existencia, en las que las necesidades no podían ser satisfechas desde el Estado. Es así como el número de experiencias crece abarcando en la actualidad más de 20 Jardines Comunitarios con desarrollo autónomo, en las localidades de González Catán, Laferrere, Isidro Casanova, Rafael Castillo y Ciudad Evita, del partido de La Matanza, atendiendo aproximadamente 100 niños por institución comunitaria.

Desde una perspectiva que no escinde la teoría de la práctica, podemos decir que iniciamos el trabajo barrial como una tarea de investigación, indagación y acción conjunta entre técnicos y miembros de la comunidad. En este proceso de aprendizaje mutuo, dejamos de lado el asistencialismo con que se encaraban algunos programas sociales tradicionales, para abordar un proceso de conocimiento cada vez más profundo de la problemática del sector y las estrategias de resolución posibles.

Queremos destacar que nos acercamos tomando como punto de partida la existencia de un profundo conocimiento de la comunidad por parte de los que pertenecen a ella, a pesar de que esta práctica no sea conceptualizada por los protagonistas.

Pensamos que el vínculo a establecer debe basarse siempre en el respeto por los sujetos, grupos y organizaciones que conforman dicha comunidad, en la revalorización del trabajo ya realizado, en la disposición a aportar, colaborar y poner en juego acciones, conocimientos y en la posibilidad de realizar conjuntamente las lecturas críticas y las acciones que promuevan la transformación.

En la tarea concreta fuimos elaborando una serie de acciones en función de los pasos necesarios para su realización:

- Esclarecimiento de la demanda. Indagación operativa y diagnóstico con gestores y protagonistas. Diagramación del proyecto;
- Exploración directa del campo. Puesta en marcha del proyecto;
- Revisión periódica de la tarea. Evaluación con la comunidad. Evaluación con el equipo técnico. Supervisión del trabajo;
- Registro de situaciones significativas y sistematización de la experiencia;
- Elaboración de nuevos proyectos con la comunidad.

Cabe destacar que la realización de estos pasos no implicó un orden estricto, sino por el contrario, un movimiento permanente que acompañó los procesos.

Es de esta manera como se pasa de trabajar con un Jardín comunitario, apoyado por el CIPES, a una experiencia de 20 Jardines con desarrollo y crecimiento autónomo, pero articulado con el Estado y otras ONGs.

En el momento en que se produce la multiplicación de las experiencias de jardines y guarderías comunitarias (1988), la experiencia iniciada en Villa Dorrego era significativa por la capacitación pedagógica que se estaba desarrollando y por la organización que las educadoras y los padres habían logrado; pero había una fuerte influencia del CIPES y la experiencia dependía de la ONG.

Nos planteamos entonces, la posibilidad de vinculación con otros grupos de mujeres que estaban preocupadas del tema de la atención a la infancia, para que los protagonistas de la experiencia de Rayito de Luz pudieran transmitir el proceso que protagonizaron, tanto en la capacitación pedagógica como en la estrategia organizativa.

Esta decisión llevó a una ardua discusión al interior del equipo, que se debatía entre profundizar e ir ampliando progresivamente las relaciones con otras experiencias o generar un espacio de encuentro ampliado donde se pondrían en común la diversidad de experiencias y organizaciones comunitarias interesadas en la atención de la primera infancia.

Decidimos entonces dar respuesta a esta última postura y lograr una mayor articulación de estos grupos, organizándose Encuentros de Jardines Comunitarios donde se empezaron a conocer y compartir logros y dificultades de la tarea que desarrollaban.

Como consecuencia de este espacio de reflexión y análisis se conforma lo que ellos llaman COORDINADORA DE JARDINES COMUNITARIOS DE LA MATANZA, y se comienza a trabajar sobre las necesidades económicas, jurídicas y educativas, en reuniones quincenales o semanales a las que asisten uno o dos representantes de cada Jardín.

Este inicio del trabajo en red se iría completando con la necesidad de tener alguna vinculación con el Estado y con otras Ongs que pudieran apoyar otras áreas de trabajo. Este proceso fue acompañado por el equipo técnico que trabajó en función de la formación de otros Jardines Comunitarios; la extensión de la capacitación pedagógica; la consolidación de la Coordinadora de Jardines de La Matanza como organización comunitaria, y desde allí la vinculación con Acción Social de provincia de Buenos Aires (que aporta becas de alimentación para los niños) y la relación con la Fundación Antorchas (que hizo aportes para la infraestructura de los Jardines).

La conformación y autonomía de la Coordinadora se desarrolló entre el año 88 y el 93 y requirió de un complejo proceso de independencia del equipo técnico que incluyó la formación de espacios de capacitación para futuros capacitadores y multiplicadores del área pedagógica y organizativa .

Nuestro aporte como equipo técnico estuvo dirigido fundamentalmente al acompañamiento y asesoramiento de los grupos en formación que se proponían iniciar un jardín; a la capacitación pedagógica a través de talleres y a la capacitación y acompañamiento en el área organizativa, tanto para la Coordinadora como para la articulación de ésta con otras organizaciones.

Sin embargo, durante el desarrollo del programa teníamos una visión fragmentada de estas dos áreas del programa y se nos planteaban dificultades en la articulación e integración de las mismas, ya que los tiempos del trabajo directo con la gente y las urgencias que se planteaban en las distintas organizaciones, sumadas a las discusiones internas del equipo, hacían que muchas veces se plantearan la escisión de las mismas. Es a partir de la sistematización que podemos registrarlas como complementarias desde el punto de vista del sostenimiento y continuidad de las organizaciones como instituciones educativas de atención a la infancia.

Enfoque teórico que sustentó el Programa

Como base teórica de nuestra propuesta, y como instrumento para la reflexión y el análisis crítico de los procesos realizados por los sujetos de la experiencia, incorporamos las teorías de la Psicología Social desde el enfoque de Pichón Riviere, de la Educación Popular iniciada por Paulo Freire y del Constructivismo desarrollado por Piaget.

Entendemos al hombre como un ser con necesidades que sólo se satisfacen socialmente, como emergente de una compleja trama de vínculos y relaciones sociales que lo determinan y como un sujeto con capacidad para generar actos transformadores de la realidad.

Lo consideramos también, como un ser histórico, con un bagaje de conocimientos y experiencias de vida que se traducen en su accionar cotidiano. Esas experiencias concretas -la acción, la práctica y la reflexión sobre éstas-, son las que determinan su subjetividad y su vida cotidiana.

Teniendo en cuenta a los sujetos de las prácticas dentro del contexto social que los determina, son estos mismos sujetos los protagonistas de cambios y modificaciones que van desde lo individual hasta lo social y viceversa.

Uno de los aspectos más significativos que comenzamos a descubrir a partir de sistematizar fue que los Jardines Comunitarios son experiencias protagonizadas en su mayoría por mujeres, que inicialmente se incorporaron a la tarea educativa como una prolongación del rol doméstico. Por su identificación con el rol de madres y por solidaridad con las madres trabajadoras, las mujeres se ocuparon de la contención y educación de sus hijos y de los niños de las familias de su comunidad. Paulatinamente y con el crecimiento de la experiencia, comenzó a perfilarse una nueva concepción del rol; se produjo un pasaje de "*madre cuidadora*" a "*educadora*". En este proceso, en el que se fue reconociendo la complejidad de la tarea, se percibió la necesidad de capacitación y formación, incorporándose el aspecto educativo al trabajo asistencial. Como trabajadoras que intentan dar respuesta a la problemática de la infancia, las mujeres van estableciendo relaciones sociales que las vinculan con el mundo de lo político. Actuar sobre la problemática social las compromete en nuevas relaciones interpersonales, familiares e institucionales, apostando al descubrimiento y modificación de los estereotipos de género y clase.

Es interesante marcar que no fue a partir de una reflexión sobre el género aislado de su práctica que se producen estas modificaciones, sino a partir de la acción concreta que como mujeres tuvieron que desarrollar y del enfoque teórico-político que sustentaba nuestra tarea, que comienza a vislumbrarse un cambio.

El programa Jardines Infantiles Comunitarios tuvo su eje central en la educación. Entendemos a ésta como una acción comunicativa, a través de la cual no sólo se accede al conocimiento socialmente acumulado, sino que, se producen los conocimientos. Educar es un proceso integral que abarca tanto las acciones en institutos educativos, como las que tienen lugar en la familia y en la comunidad.

Si se entiende la educación como una responsabilidad social, se modifica la idea tradicional de comunidad educativa y se libera la Escuela del peso y el poder que, como única depositaria del saber, hasta ahora soporta sola.

Democratizar el saber y entender la educación como una tarea comunitaria no significa obviar la responsabilidad del Estado respecto de la educación de la población.

Es a partir de la heterogeneidad y de las diferencias presentes en la comunidad que va a surgir el enriquecimiento y el cuestionamiento a las situaciones establecidas. Por eso es que pretendiendo trabajar con los postulados de la *“escuela constructiva”*, tomamos como base los supuestos, las creencias y saberes de los sujetos, garantizando espacios de trabajo que permitan superar las contradicciones y avanzar hacia la construcción de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva de la educación, en cuanto recuperación y valorización del saber del sujeto y su contexto, consideramos al proceso educativo como un proceso liberador que favorece la salud, ya que hablamos de resignificación de las raíces, fortalecimiento de la identidad y la autoestima, y recuperación de las posibilidades de aprender.

Los fundamentos teóricos del Constructivismo y de la Psicología Social nos han permitido reflexionar acerca de las relaciones que se establecen entre sujeto - grupo - estructura social. Tomamos ambos enfoques teóricos porque si bien se ocupan de procesos diferentes, comparten una visión dialéctica de la relación del sujeto con el objeto de aprendizaje, ya se trate de construir conceptos teóricos o científicos, vínculos, roles o pautas de comportamiento social.

Entendemos al conocimiento como la representación de los hechos y objetos de la realidad, a partir de la praxis. Conocer es comprender y explicar lo cotidiano a través de la construcción de conceptos. Estos surgen mediante un complejo proceso de aprendizaje en el que influyen factores individuales, sociales y culturales, y en el que el sujeto se compromete integralmente. De esta manera va internalizando mecanismos de aprendizaje y formas de conectarse con el conocimiento; lo que posee es por un lado, un conocimiento sobre el objeto y, por otro, un conocimiento sobre cómo se conoce, cómo se aprende. A esto último, lo llamamos "*matriz de aprendizaje*".

Desde esta perspectiva trabajamos en la capacitación considerando necesario recuperar en cada situación de aprendizaje la historia vincular y social que todo sujeto posee. Historia en la que ha aprendido a aprender, a organizar y darle significado a experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos. En los grupos con los que trabajamos encontramos matrices de aprendizaje provenientes de la educación tradicional, en la cual todos nos hemos educado; se esperaba que el saber o la verdad fueran transmitidos por el docente-coordinador y se desvalorizaba el saber propio.

La reflexión sobre las matrices de aprendizaje fue el inicio de un proceso que conduce a la construcción de otro vínculo con el conocimiento. Rever los modos de aprender es, para nosotros, una etapa clave en el proceso de aprendizaje.

En esta instancia consideramos al grupo como un espacio privilegiado para el aprendizaje y la construcción del conocimiento, porque en él se da la interacción entre mundo externo - mundo interno. La realidad social se filtra en el mundo interno de los sujetos y es en el grupo donde aparece la situación del contexto y las representaciones sociales sobre éste (en nuestro caso: el niño, la educación, la salud, los sectores populares, el lugar del educador, etc.).

La tarea como coordinadoras en este caso fue profundizar en los procesos grupales, porque en función de esto y del conocimiento que teníamos sobre el objeto de conocimiento del grupo, pudimos intervenir basándonos en la lectura de los emergentes surgidos de la interacción. La intervención estuvo dirigida a facilitar la tarea del grupo, intentando recuperar sus aportes y saberes, enriqueciéndolos con el cuestionamiento y provocando situaciones de conflicto que generen un replanteo, para que el grupo busque instancias superadoras. El coordinador plantea el desafío, motiva la indagación y la búsqueda de actitudes y acciones creadoras.

El taller pedagógico, tal como lo fuimos desarrollando, sienta sus bases en los “*talleres de educadores*”, inicialmente realizados por Graciela Batallán y Rodrigo Vera en los que algunas de nosotras participamos como alumnas, en la psicología social desde el punto de vista del aprendizaje grupal y por supuesto, en nuestra formación y experiencia docente.

Esta modalidad operativa que apunta a la capacitación partiendo de la reflexión crítica de la práctica, es un espacio en el que los educadores construyen conocimientos sobre su práctica, reflexionan sobre su rol y elaboran propuestas pedagógicas acordes con sus posibilidades, siempre teniendo en cuenta las necesidades de los niños. Es un modo distinto de abordar la realidad educativa a través de la indagación y la profundización del vínculo entre el niño, el educador y el aprendizaje.

Proponemos un espacio para preguntarse sobre lo obvio y para mirar desde otro lugar y con otra distancia la práctica educativa, acompañado de un grupo y un encuadre que actúan como contención de las situaciones de desestructuración que conlleva este proceso.

La capacitación así entendida se convierte en un ámbito donde es posible pensar a partir de hacer, donde la producción grupal tiene un alto valor y donde, sobre todo, se estimula la posibilidad de transgredir, lo que constituye la base del acto creativo.

Desde las diferentes experiencias de “*juego*” que proponemos, los educadores descubren sus propias posibilidades lúdicas y de aprendizaje. Desde allí les resulta más fácil comprender y conocer al niño. Este conocimiento facilita la producción de propuestas acordes con las necesidades de los grupos con los que trabajan.

La producción colectiva permite el equilibrio necesario entre estructuración y desestructuración, lo que hace posible superar, con propuestas y acciones concretas, la parálisis que algunas veces se produce al cuestionar-cuestionarse.

Por otro lado, la información juega un papel fundamental en el proceso, y se utiliza cuando el grupo o la problemática que se está tratando lo requieren. Puede actuar como elemento clarificador en situaciones dilemáticas, como elemento problematizador de situaciones dadas e incuestionables o, como elemento enriquecedor del aprendizaje de un tema determinado.

La propuesta organizativa del Programa giró alrededor de dos niveles que se complementaron mutuamente. En el nivel 1 trabajamos sobre el proceso y las necesidades de cada jardín.

En el nivel 2 trabajamos sobre el proceso y las necesidades de organización que nuclearon a todos los Jardines Comunitarios (Coordinadora de Jardines de La Matanza). La Coordinadora de Jardines se propone definir objetivos y estrategias que favorezcan la tarea de los Jardines; establecer criterios sobre cuales son los órganos de decisión responsables en distintas situaciones; determinar los derechos y obligaciones de los miembros de la organización y de los órganos de decisión; y elaborar colectiva y democráticamente proyectos conjuntos que respondan a las necesidades de los Jardines Comunitarios.

Desde el Programa y como equipo técnico nos propusimos articular las experiencias en una organización propia que facilite la búsqueda de soluciones a los problemas comunes (la Coordinadora de Jardines); propiciar ese espacio para reflexionar acerca del contexto educativo, social, económico y político y capacitar a los miembros de la organización hacia el logro de un modelo participativo y cooperativo de gestión.

Como equipo técnico fuimos trabajando estos objetivos a través de las reuniones de la Coordinadora de Jardines, entendiéndola como un espacio de capacitación que se construye a partir del funcionamiento de una organización que mientras desarrolla acciones concretas, capacita a sus integrantes en aspectos sociales y políticos desde una perspectiva educativa y pedagógica.

Las reuniones de la Coordinadora de Jardines posibilitaron el análisis de situaciones que afectaban a los jardines y a los protagonistas, desde una actitud crítica. Favorecieron, además, la capacidad de la organización y permitieron a sus integrantes pensar con otros, acciones destinadas a satisfacer sus necesidades e insertarse en un proceso de cambio que tendía a transformar sus condiciones de vida.

El análisis crítico de la práctica permitió a la organización evaluar sus decisiones y facilitó la reelaboración continua de los objetivos del grupo, propuesta nada fácil para un grupo en el cual las urgencias superaban la posibilidad de reflexión. La inclusión de la capacitación también en esta área, agilizó la gestión de recursos y promovió el crecimiento y fortalecimiento de cada una de las experiencias y de la red.

Transformaciones a partir de la experiencia de los JIPC: Conclusiones

Al iniciar la experiencia de los JIPC, la propuesta tenía que ver fundamentalmente con el Jardín Rayito de Luz de Villa Dorrego, con el transcurrir de los años, la incorporación de nuevos grupos de mujeres, el trabajo con ellas, la multiplicación y el crecimiento de los Jardines en otros barrios. Todo lo que fuimos aprendiendo en el camino, nos llevó a profundizar cada vez más el análisis sobre el lugar que la experiencia ocupó y ocupa en el contexto histórico-social en el que se desarrolla.

Tener en cuenta el punto de partida, el desarrollo y crecimiento que se fue dando a lo largo de los años, implica visualizar la complejidad de los procesos individuales, grupales y sociales en su contexto, entendiendo a éstos en continuo movimiento y transformación.

El reflejo de estas transformaciones aparece en el grupo de mujeres y varones que asumen la autonomía de la experiencia entre el año 1992/93, siendo sustancialmente diferente al grupo de 1987, aún cuando la situación contextual no ha variado significativamente. Al mismo tiempo, la red social de los Jardines de La Matanza se fue ampliando no sólo por la articulación entre los barrios, formando la Coordinadora de Jardines, sino también por la vinculación que a través de ésta se establece con ONGs. (CIPES, Fund. Antorchas, Fund. Vivienda y Comunidad); Organismos Oficiales (Municipalidad, Acción Social de la prov. Bs. As.); otras redes de Jardines Comunitarios (Gral. Sarmiento, L. de Zamora, San Isidro); medios de comunicación (canales de cable, diarios de la zona, revistas).

La participación en encuentros, congresos y jornadas (Encuentro por los Derechos del niño, Encuentros Nacionales de Mujeres, Encuentro Internacional de Redes Sociales, Jornadas de homenaje a Pichon Riviere), ha facilitado la interrelación con otras experiencias y otros actores sociales.

En el transcurso de un proceso de casi 10 años donde el conflicto aparecía diariamente, la evidencia del crecimiento de las organizaciones nos remite a tomar a éstos como parte de un mismo proceso.

Tomaremos dos momentos (1987 y 1992), que nos permiten mostrar las transformaciones de los grupos y de la red social de la que forman parte.

AÑO	- 1987 -	- 1992 -
GRUPOS	Un Grupo de 5 mujeres	Cinco Grupos mixtos: * Capacitación 1º y 2º año (60) * Capacitadoras (4) * Coordinadoras de jardines (10) * Multiplicadoras (12) TOTAL: 86 personas.
EDADES	15 a 20 años	14 a 60 años
ESTADO CIVIL	Solteras	Solteras/os; Uniones de hecho; casadas; separadas; viudas.
HIJOS	Sin hijos	Sin hijos; con hijos o hermanos a cargo.
ESCOLARIDAD	Primario completo; Secundario incompleto; Terciario incompleto	Analfabetas funcionales; Primario completo; Secundario incompleto; Terciario incompleto; Terciario completo.
TRABAJO FUERA DEL JARDIN		Doméstico; cuentapropismo; cooperativa de costura.
VINCULACION CON OTRAS ORGANIZACIONES, REDES SOCIALES	Con la Comunidad de la Iglesia; con la Sociedad de Fomento.	Con otras Organizaciones Barriales; entre los Jardines Comunitarios de La Matanza; con la Inter-red de Jardines; con ONGs.; con Organismos Oficiales; con Medios de Comunicación; en Encuentros, Jornadas, Congresos.

En 1987 el Jardín Rayito de Luz atendía 40 niños/as de 30 familias. En 1992 los JIPC de La Matanza nucleados en la Coordinadora atendían aproximadamente 1000 niños/as de 800 familias. Desde 1987 hasta 1992 participaron del proceso de capacitación (en talleres pedagógicos y organizativos) 160 mujeres y 5 varones.

Las transformaciones individuales: ¿qué pasó con estas mujeres?

“...Nosotras queremos valorarnos nosotras mismas y creemos que valemos algo...por eso luchamos, por reconocimiento propio...”

La participación de estas mujeres en una experiencia educativa y laboral que las involucró integralmente, donde fundamentalmente revalorizaron sus saberes, es decir, se reconocieron en sus propias capacidades, recuperando el placer de aprender y descubrir cosas nuevas, dejó huellas significativas en su historia.

“...Nosotras lo que hicimos no fue ir a aprender algo, sino a profundizar lo que ya sabíamos...porque yo como mamá ya sabía cómo tenía que educar a un chico, como cambiarlo, cantar una canción, lo que fuimos a hacer fue a profundizar, qué cosa más se podía hacer, para qué servía cada cosa que el chico iba aprendiendo, para qué le iba a servir a ese chico...”

Estas afirmaciones muestran que la recuperación de saberes propios, respetando la cultura del sector con el que trabajamos y a su vez el cuestionamiento hacia *‘lo dado’*, son pilares fundamentales para el desarrollo de la capacidad de pensamiento y acción propias. Lo incorporado es la imposición de normas o conocimientos valorizadas socialmente por la cultura dominante, por lo tanto fue necesario el trabajo sobre el redescubrimiento de potencialidades cercenadas por la educación formal y la cultura del poder, y la recuperación de la sensibilidad y los valores propios. Al tratarse de un sector socialmente desvalorizado por una fuerza cultural y social que los determina, es importante crear las condiciones para que estos aspectos cercenados aparezcan y se enriquezcan con el aporte de otros nuevos; eje central de nuestro enfoque teórico.

Descubrir y descubrirse hizo que estas mujeres tomaran conciencia de sus posibilidades creativas y operativas llevando a muchas de ellas a continuar proyectos interrumpidos o emprender nuevos.

Algunas emprendieron o continuaron estudios secundarios abandonados, otras comenzaron el Magisterio, Universidad o Psicología Social, otras se incorporaron con mayor participación en los proyectos comunitarios de su barrio: agrupaciones de mujeres, sociedad de fomento, cooperativas de consumo o de servicios, tomando un rol protagónico en las mismas.

Los grupos de mujeres que al principio eran considerados como una prolongación de lo doméstico por las otras organizaciones barriales, comenzaron a tener un lugar significativo y a ser reconocidos como organización comunitaria de atención a la infancia.

Los cambios individuales también produjeron modificaciones familiares que enriquecieron los roles femeninos y masculinos y modificaron las relaciones padres- hijos.

“Yo era una mamá que golpeaba a los chicos... y una de las cosas que aprendí que por más cosas que hagan, le pregunto...en otro momento no le preguntaba cómo te fue en la escuela, qué dijo la señorita...a nosotros los padres de los barrios nos cuesta mucho escuchar a los chicos...”

“...cuando recién me casé y tuve mis hijos, yo era muy de la casa, que esperaba su marido al llegar y le daba de comer... y después cuando empecé a salir y a hablar, me di cuenta que antes era más poca cosa que mi marido en mi casa y ahora él me pide opiniones a mí. En otros tiempos eso nunca pasaba.”

Sabemos que algunas de estas modificaciones suponen una transgresión, un cuestionamiento a lo establecido que implica un proceso de desestructuración y un nivel de conflicto que en algunos momentos genera parálisis y estancamiento, provocando retrocesos y hasta abandono de proyectos, pero creemos también que es una posibilidad de cambio real, generado por las necesidades de los protagonistas. Rescatamos en estos cambios la inclusión de algunos varones que participaron en la organización y crecimiento de los Jardines mostrando su compromiso con la educación de sus hijos y la complementación de roles familiares.

La intensidad y el momento histórico en que estos cambios se producen varían en relación a la constitución psíquica de los sujetos y su contexto familiar y social, actuando el grupo como acompañante y sostén de estos procesos individuales. A la vez que los potencializa y estimula, se constituye junto a lo social, en uno de los ejes de los trabajos comunitarios.

“todas estas cosas las agarré escuchándolas a ustedes, escuchando a mis compañeras, no?...aprender a escuchar a los demás y darle la oportunidad de que también ellas entiendan que soy capaz...”

“...cuando trabajamos con los chicos, lo que tienen que aprender es a tener seguridad en ellos... yo le digo a mis compañeras del jardín que tienen que trabajar para que los chicos piensen. Yo soy una persona y les digo a ellos “personitas” que a medida que van creciendo no tienen que tener miedo de hacer algo, aunque esté mal...”

Es importante rescatar que estas mujeres pudieron transmitir su propia experiencia de revalorización a los chicos y a sus pares, jerarquizando a la infancia y su capacidad de desarrollar un pensamiento propio. La jerarquización de la infancia y la valorización de la tarea educativa trajo aparejada una nueva concepción del rol: se produce un pasaje de ‘*cuidadora*’ a ‘*educadora*’, transformando la concepción asistencial del jardín maternal en una concepción pedagógica y de promoción social.

Las transformaciones de los grupos: en los jardines...,

En los talleres..., En la coordinadora...

La tarea en los talleres y en la coordinadora permitió ‘*aprender a trabajar en grupo*’, esto es, a compartir con otros, producir en conjunto, disentir, poner en duda los propios supuestos, variar los roles, mejorar los vínculos con los demás y cooperar en la tarea. En la Coordinadora, el eje de nuestro trabajo tuvo que ver con generar una participación democrática real, intentar que las decisiones incluyeran a los protagonistas de cada uno de los jardines (familias, educadores, niños) y que los representantes de cada jardín no monopolizaran la información y el poder.

Respecto a los talleres pedagógicos, el grupo, los temas que se discutían y las propuestas que se elaboraban funcionaba como sostén de la tarea que cada una de las educadoras realizaba cotidianamente en el Jardín. El grupo del taller se convertía así en el ‘*grupo interno*’ que acompañaba y sostenía el trabajo diario.

La modificación o replanteo de la práctica, que se daba tanto en los talleres como en la coordinadora repercutía directamente en los jardines.

‘Nosotras nos estamos capacitando, no nos quedamos sentadas. Todo lo que encontramos lo seguimos aprovechando para poder aprender. A los padres eso les importa...’

Las representaciones respecto del ‘*maestro tradicional*’ aparecían permanentemente, a pesar de que suponíamos que por no tener formación docente, no iban a aparecer los estereotipos del rol. Lo que en estas hipótesis no tuvimos en cuenta fue que todas/os, por ser alumnas o madres de chicos en escuela, habían tenido alguna experiencia dentro del Sistema y esto influía en su práctica como educadoras, reforzando estereotipos sociales sobre el enseñar - aprender.

La complementación entre los talleres y la coordinadora, fortalece la tarea educativa del jardín, integrando aspectos pedagógicos y sociales del rol. Esta integración implica una dimensión política que permitió que la coordinadora iniciara gestiones que incluyeran la perspectiva pedagógica en la negociación con el Estado, las ONGs., y otras Instituciones Barriales.

Por otro lado la acción política de la Coordinadora, a través de sus gestiones, satisface necesidades económicas, jurídicas y educativas que hacen posible la continuidad y el fortalecimiento de los jardines.

“Nosotras desde la coordinadora estamos tratando de elaborar proyectos... para el reconocimiento del docente comunitario”.

La interrelacion con otras organizaciones y con el Estado: los jardines como experiencias de transformacion política y social.

Si bien los Jardines comparten criterios consensuados, responden, por su origen, a diferentes concepciones sobre el trabajo social y educativo. Esto se relaciona con el tipo de vínculo que mantienen con otras organizaciones barriales. Estas relaciones de poder y autoridad entre los jardines y la Iglesia, la Sociedad de fomento y/o la Cooperativa, etc., fluctuaron entre la participación en proyectos que permitían el enriquecimiento de ambas, o la imposibilidad de la puesta en marcha de los mismos.

“...el riesgo que se corre, es que hay distintas organizaciones que tienen intereses distintos al nuestro, y que hoy por hoy, el jardín es una cosa política que los afecta, porque este fue un grupo de mujeres que levantó esto, y pese a que nosotras lo hicimos con amor, porque nos gusta, porque queremos y vimos las necesidades del barrio, políticamente hicimos más que muchos de ellos.”

Hoy, los jardines ocupan un lugar significativo en la comunidad por la función social que desempeñan y adquieren una presencia histórica que hace que aún cuando algunos protagonistas abandonen la experiencia, las organizaciones estén en condiciones de continuar porque son instituciones generadas y construidas por sus pobladores y por lo tanto legítimamente defendidas por ellos.

La experiencia de articulación con otras organizaciones barriales y las modificaciones planteadas a nivel individual, grupal e institucional que llevaron a las educadoras a defender el trabajo educativo y pedagógico característico del Jardín Comunitario, produjeron un crecimiento en las organizaciones no sólo desde el punto de vista de la infraestructura (mobiliario-edificio), sino también desde la posibilidad de elaboración de propuestas pedagógicas y de la utilización de material didáctico y bibliográfico específico.

Como equipo técnico nos propusimos, desde fundamentos teóricos e ideológicos, trabajar en la construcción de conocimientos generando la independencia de los grupos y sus proyectos. Esto se evidencia en la última etapa del Programa con la Formación de Capacitadoras y Multiplicadoras/es.

Esta formación para aquellas/os que ya habían completado su capacitación básica, generó la autogestión de los talleres de capacitación. Son ellas, desde 1993, quienes continúan con los mismos, solicitando el apoyo de técnicos especialistas de acuerdo con la temática específica de los talleres.

En este sentido, las organizaciones hacen posible, desde la acción concreta, la democratización del saber. La toma de conciencia sobre este aspecto trae aparejada la necesidad de capacitarse no solo como instrumento para su tarea diaria, sino como herramienta de lucha para el reconocimiento de la tarea pedagógica por parte de las autoridades.

Ante la escasa presencia histórica del Estado en la atención educativa de la primera infancia, la falta de infraestructura y de formación docente que tenga en cuenta los saberes de los sujetos y su capacidad de aprendizaje y de construcción de conocimientos, los Jardines comunitarios aparecen como muestra de la capacidad orgánica y educativa, del nivel de conciencia crítica y del alto grado de operatividad de estos actores sociales.

Las relaciones político-partidarias y electoralistas hacen que las gestiones ante quienes ejercen el poder se modifiquen de acuerdo al objetivo político del momento. De todas maneras los aportes económicos recibidos de Fundaciones o de Programas asistenciales del Estado, estuvieron destinados casi exclusivamente a infraestructura y alimentación.

Los Jardines Comunitarios se encuentran hoy ubicados fuera del sistema educativo formal, su relación con el Estado parte casi exclusivamente del reconocimiento de Acción Social de Provincia de Buenos Aires y, por el momento no incluye la articulación con el Ministerio de Educación. Sabemos que quienes ocupan el rol de educadores en su mayoría no han sido formados por el Sistema, sino en lo que llamamos Educación Popular o No Formal, y que la propuesta de los Jardines Comunitarios no cabe dentro de lo establecido por el Sistema Educativo, ya que cubren demandas de alimentación, salud y educación desde otras formas organizativas, con amplitud y flexibilidad horaria. En consecuencia, oficialmente se los considera desde el punto de vista de la promoción social.

En la actualidad la Coordinadora intenta lograr un reconocimiento para las educadoras y elabora estrategias de acción para su reconocimiento como trabajadoras con formación pedagógica.

“Nosotras desde la Coordinadora estamos tratando de elaborar proyectos... para el reconocimiento del docente comunitario. Nosotros somos las constructoras de estos lugares y sólo nos proponen ser auxiliares. Creo que todavía está la posibilidad de discutirlo y de pelearlo...”

Es evidente que desde el sector público se intenta ignorar el objetivo pedagógico de estas experiencias, apuntando exclusivamente a las necesidades inmediatas y no al crecimiento del protagonismo popular en función de avances cualitativos.

Que las mujeres de los sectores populares, muchas de ellas también trabajadoras domésticas, demanden capacitación, muestren necesidad de ampliar sus conocimientos, se consideren en condiciones de asumir una tarea educativa y enfrentar gestiones políticas como organización barrial, genera gran resistencia en distintos sectores de la sociedad, ya que modifica y cuestiona la propuesta pedagógica e ideológica del Sistema educativo y social.

La posición que asume la Coordinadora de Jardines Comunitarios, junto con otras redes de Jardines del Conurbano Bonaerense, cuando reclaman la legalización de la capacitación y la tarea del Educador Comunitario implica un debate hoy ya instalado.

Algunos sectores rescatan estas experiencias como un espacio de lucha política por el derecho de atención y educación de la primera infancia; otros pueden aprovecharlas para abaratar costos a expensas de una educación de segunda categoría. Estos dos aspectos son nudos centrales de la problemática que aún no han sido resueltos.

La experiencia educativa de los jardines Comunitarios y su presencia concreta en los barrios, genera pequeñas transformaciones en la estructura social, aunque sabemos que si no se logra una sostenida articulación con el Estado y el poder político, la experiencia se recorta a un campo muy limitado de la población.

Creemos que lo valioso de esta propuesta no está en la multiplicación de jardines comunitarios, sino en el origen, gestación y crecimiento de cada uno de ellos. Por eso consideramos que es necesario que los equipos técnicos trabajen para que sus conocimientos se complementen con los de la comunidad y para que sean los protagonistas los que asuman con independencia la tarea.

“...cuando ustedes se fueron nos afectó mucho, pero también fue un aprendizaje... si estuvieron un tiempo y nos enseñaron...bueno empecemos a poner en práctica y que nos salga como sea...”

“Nosotros no tenemos ni queremos competir con los docentes, además nosotros nacimos con el apoyo de los docentes y en la Coordinadora de Jardines hay varias docentes que trabajan codo a codo con nosotros, con las mismas reglas de juego que nosotros”.

Reflexiones actuales

A modo de cierre nos gustaría plantear la significación que tuvo para nosotras como equipo técnico, que desde el CIPES se planteara la posibilidad de sistematizar. Muchos de los aspectos aquí desarrollados parten de allí y de las discusiones y falencias que encontramos a partir de detenernos a mirar nuestra práctica. Una de las fundamentales es el escaso registro de las acciones y discusiones que se plantean a lo largo del desarrollo de un programa. Fue un arduo trabajo poder reconstruirlas para analizarlas con detenimiento y poder descubrir allí, que aparecían objetivos y contenidos que no siempre habíamos registrado desde la teoría, aunque sí los incorporábamos desde la acción.

En este proceso de sistematización, pasamos por distintas etapas en las que vivenciamos lo que muchas veces depositamos como problemática de los sectores populares (escasa posibilidad de generar espacios de reflexión, falta de registros, escasa lectura de bibliografía), lo que significó enfrentarse con la contradicción y la angustia que genera incluirse en un proceso de aprendizaje a partir del error.

Es desde ese proceso que pretendemos plantear ciertos interrogantes que están presentes hoy, y que condicionan el planteo de futuras estrategias de acción:

* En relación a la actual Ley Federal de Educación, que extiende la escolaridad obligatoria desde los cinco años, sin la inversión necesaria que supone el mejoramiento del sistema, sino el achicamiento y la privatización de los servicios educativos, se modifica el espacio político que tienen hoy los jardines, ya que existe una clara decisión de utilizarlos para cubrir las demandas de la población en relación a las salas de 3 y 4 años, sin ofrecer ni siquiera el reconocimiento de los mismos desde el punto de vista educativo, sino meramente social.

* La Coordinadora de Jardines inmersa en este contexto político-económico, con un grado de autonomía y crecimiento como espacio político, ha generado en su interior, vínculos y relaciones de poder teñidas por las transformaciones del contexto y de las políticas de turno, implicando fracturas, usos y abusos del ejercicio del poder hacia dentro y hacia el afuera de la organización.

Es muchas veces en este crecimiento político de la coordinadora, y en las disputas internas que se pierde de vista a sus propios pares y a las familias de la comunidad del Jardín.

* Desde el punto de vista pedagógico, creemos que si no se sigue trabajando sobre la formación de las educadoras, con espacios de reflexión y cuestionamiento de la práctica (como la de cualquier trabajador) se vuelve a generar la reproducción de los modelos escolares impuestos desde la educación formal. Se vuelve a plantear entonces la dicotomía: Transferencia educativa y crecimiento de la autonomía vs. pauperización de los servicios y reproducción del sistema al servicio de los intereses oficiales.

*Partiendo de nuestro lugar como trabajadoras de la educación que llevamos adelante un proyecto que pretendió generar la construcción y apropiación de conocimientos por parte de los miembros de la comunidad, nos preguntamos hoy:

-¿Cuál es el lugar de la construcción del conocimiento si no se generan espacios para el debate y la reflexión?

-¿Quiénes son los que construyen sus conocimientos, y sobre qué saberes?

-¿Cuál es el lugar que como miembros de ONGs. debemos ocupar al plantearnos una tarea de educación popular que pretenda generar la transformación y la construcción de conocimientos válidos para las comunidades con las que se trabaja?

-¿Es posible que estos movimientos de mujeres en relación a la atención de la primera infancia puedan crecer, sin dejarse fagocitar por el sistema y los políticos de turno?

Como miembros del equipo técnico del CIPES, el aprendizaje que realizamos durante el desarrollo de la experiencia y en la etapa posterior de sistematización, implicó consolidar un enfoque teórico metodológico posible de ser tomado en otras propuestas de capacitación, tanto desde la educación formal como no formal. Es desde allí que hoy generamos una propuesta de capacitación que consideramos válida para desarrollar tanto con docentes que pertenecen al sistema educativo formal (capacitación docente), como con educadoras/es, profesionales o técnicos que no formen parte del mismo (capacitación para Jardines Maternales de Obras Sociales o sindicatos, Talleres sobre el enfoque de Género, etc.), promoviendo la sistematización de experiencias innovadoras que reflejen un replanteo de la acción, partiendo de los saberes de los participantes, del aporte teórico, incluyendo '*otros lenguajes*' facilitadores del aprendizaje, pero sobre todo, desde un enfoque que trabaja sobre la revisión de los modos de aprender, que toma el conflicto como motor del aprendizaje y el placer del acercamiento al objeto de conocimiento, como meta.

BIBLIOGRAFIA

DENTE; DI SANTO; VISINTIN

Sistematización de la experiencia del Programa JIPC. CIPES. Argentina, 1993 (en prensa).

DENTE; DI SANTO; VISINTIN

Jardines Infantiles Populares Comunitarios. Una estrategia pedagógica y organizativa de atención a la infancia. Premio Enrique Pichón Riviere, Argentina, 1995.

LA ORGANIZACION COMUNITARIA
COMO PROCESO FACILITADOR DE LAS
EXPERIENCIAS DE EDUCACION POPULAR,
Y SUS APORTES A UNA SOCIEDAD
QUE TRANSITA DE LA PAZ AL DESARROLLO.
EL CASO DE LA COMUNIDAD SEGUNDO MONTES,
MORAZAN, EL SALVADOR

Ana Patricia Marín de Paz ⁽⁶⁵⁾

Introducción

Esta ponencia no pretende entrar en discusiones académicas sobre conceptos de organizaciones comunitarias, sino más bien deseamos compartir con todos ustedes un concepto que se construye a partir de la experiencia que como equipo "SOMOS" hemos desarrollado durante nuestro trabajo de sistematización de la experiencia "El sistema educativo de la Comunidad Segundo Montes: sus escuelas populares".

Para poder introducirnos en este tema, es necesario explicar los orígenes de la Comunidad Segundo Montes, así como ponernos de acuerdo en algunos conceptos operativos básicos: El concepto de organización comunitaria adoptado por la Comunidad, el concepto de Educación popular, y el de Desarrollo Humano Sostenible.

⁶⁵.Administradora, miembro de Consultores Locales para el Desarrollo Educativo, SOMOS, Morazán, El Salvador.

Origen de la comunidad Segundo Montes

En diciembre de 1980, miles de mujeres, niños y ancianos de Morazán, huyendo de la guerra para proteger sus vidas, se refugiaron en el vecino país de Honduras, en un pueblo llamado Colomoncagua, ubicado en el límite de la frontera El Salvador-Honduras. Ahí establecieron un campamento de refugio y permanecieron en él durante 9 años, tiempo durante el cual lograron consolidar su organización, y transformar sus condiciones de vida, pasando de ser campesinos tímidos y analfabetos, a una sociedad económicamente activa, democrática y participativa.

Parte de esta población retornó a El Salvador en plena ofensiva (Nov. 1989), y el resto lo hizo en los primeros meses del año siguiente (1990). Se ubicaron geográficamente en el norte del departamento de Morazán, en los municipios de Meanguera y Jocoaitique, donde tomaron el nombre de Comunidad Segundo Montes (CSM) en memoria al padre Jesuita Segundo Montes.

Concepto de organización comunitaria adoptado por la CSM

La organización comunitaria ha sido y sigue siendo la mayor fortaleza de esta población, la que le ha servido a la Comunidad para su defensa personal, para desarrollar su creatividad, para mantenerse en pie de lucha, para reconocer la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y sobre todo para reconocer que se vive y se aprende mejor si se está organizado.

Concepto de educación popular

La educación popular experimentada por la Comunidad tanto en el exilio como actualmente, es aquella que surge para atender las necesidades concretas de la población. Es una educación para la vida, y responde a las necesidades y expectativas tanto sociales, políticas, y económicas de la Comunidad. Es una educación que pone en armonía el entorno físico, natural y social. Nace de la Comunidad, en la Comunidad y para servir a la Comunidad, y en donde la materia a enseñar es la realidad que les rodea.

El sistema de educación popular de la Comunidad Segundo Montes, se inició en el Refugio de Colomoncagua Honduras, en respuesta a la necesidad de concentrar y cuidar a los niños, y alfabetizar a la población adulta; sin embargo, conforme pasó el tiempo esa necesidad cambió, y ahora se centra en buscar la sostenibilidad del Proyecto Comunal, que como tal exige de una mayor cobertura y de una coordinación estrecha para garantizar que la educación responda a las exigencias de las diferentes estructuras que conforman la Comunidad, y hacia afuera implica también el diseño e implementación de una serie de políticas de concertación que les permita insertarlos tanto social como económicamente en la dinámica de desarrollo del departamento y del país.

La educación popular y la organización comunitaria son procesos indisolubles, ya que ambos se complementan y se fortalecen, propiciando así una mayor capacidad de concertación, negociación y de planificación por lograr una vida más justa y con una mejor calidad.

Concepto de desarrollo humano sostenible

Para la Comunidad Segundo Montes, el desarrollo humano sostenible, consiste en brindarle a su población mayores oportunidades de educación, atención médica, trabajo remunerado, un entorno físico en buenas condiciones, manejo de información, así como la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones que afectan sus vidas.

La organización comunitaria como proceso facilitador de las experiencias de educación popular

Históricamente la educación popular en El Salvador, ha sido la respuesta pedagógica que han tenido las organizaciones populares frente a la ausencia del Estado, por brindar una educación oportuna y pertinente a los niños que vivían en zonas de conflicto armado.

En este sentido, se esperaría que con la firma de los acuerdos de Paz la situación de las escuelas en nuestro país se normalizara y las escuelas populares dejaran de existir.

Sin embargo esta situación no cambia y a la fecha aún cuando han transcurrido cuatro años después de la firma de la Paz, las escuelas populares continúan existiendo. Las organizaciones comunitarias han comprendido que la educación es una empresa tan importante que no conviene dejarla bajo la responsabilidad de la escuela, de la familia, ni de los maestros, sino más bien de toda la sociedad en su conjunto.

En el caso concreto de la Comunidad Segundo Montes, la conducción de la educación está dada por una organización local en donde participan diferentes actores, tanto de la sociedad civil como del estado, quienes se han unido con el propósito de brindarle a la población la oportunidad de recibir localmente una educación pertinente y en la perspectiva de promover una mejor calidad de vida.

Esta organización se llama **Sistema Local de Educación del Municipio de Meanguera, SILEM**, goza de personería jurídica y reconocimiento a nivel nacional e internacional. Es el SILEM quien planifica, gestiona, coordina, conduce y evalúa todo el sistema educativo de la Comunidad, el cual brinda cobertura desde los niveles de guardería, parvularia, educación básica, media, superior, y de adultos, atendiendo a una población de 3,000 educandos aproximadamente.

A su vez, es el SILEM quien tiene la responsabilidad de formar a sus educadores populares, en una perspectiva nueva, es decir en la perspectiva de que su función es la de contribuir por medio de la orientación de oportunidades educativas, para que cada persona adquiera capacidad suficiente para formularse un proyecto de vida que le permita alcanzar su propia *“calidad de vida”*.

Este concepto de educación popular adoptado por el SILEM, orienta su acción metodológica en dos aspectos:

1. Que toda acción educativa se centre en estimular en el educando experiencias de aprendizaje y no de enseñanza.
2. Que todo aprendizaje sirva al educando para conocer objetivamente sus potencialidades y limitaciones, formular su proyecto de vida, seleccionar los medios para realizarlo y evaluar su progreso permanentemente.

La organización comunitaria ha permitido que la educación popular se continúe brindando y que los maestros populares no sean simples profesores, sino profesionales que orientan, ayudan, facilitan, propician oportunidades para que el educando descubra, invente, y se sienta realizado a plenitud.

Aportes de la organización comunitaria de la comunidad Segundo Montes, a una sociedad que transita de la paz al desarrollo.

Uno de los mayores aprendizajes encontrados durante el desarrollo de la experiencia de sistematización "*El sistema educativo de la Comunidad Segundo Montes, sus escuelas populares*", ha sido conocer como los actores locales integran e incorporan en su práctica diaria una serie de conceptos y elementos alrededor de su organización comunitaria. Elementos que han ido siendo modificados y consolidados a partir de su propia experiencia y del momento político en que éstas se desarrollan, sobre todo por tratarse de una Comunidad que aún siendo base del FMLN, mantienen autonomía sobre su Proyecto comunal, y no permite que su visión de desarrollo sea afectado por cualquier influencia política e ideológica.

En este marco trataremos de explicar los diferentes aportes que se derivan de esta experiencia de organización comunitaria, y que requieren por parte de la sociedad civil, del estado, y de la cooperación internacional mucha atención, ya que constituyen elementos dinamizadores fundamentales para lograr el desarrollo humano sostenible a nivel local con participación.

Concertando para la paz con desarrollo

Uno de los principales aportes de la organización comunitaria consiste en la creación de condiciones para la concertación en dos vías: Una al interior de la Comunidad, la que se establece entre las diferentes estructuras existentes (productivas, escuela, sociales, organizaciones de mujeres, directiva central, iglesia, salud, etc), quienes definen el rumbo del Proyecto Comunal, y las contribuciones recíprocas para lograr los objetivos previstos; y otra hacia afuera, con las instituciones de la sociedad civil y el Estado, con el objeto de lograr una **coordinación interinstitucional**, en apoyo a la ejecución del Proyecto Comunal.

Esta coordinación interinstitucional vista desde nuestra experiencia en la Comunidad, se da a partir de:

1. Que los Actores Locales, han hecho de la coordinación una práctica diaria.
2. La necesidad experimentada por los Actores Locales de contar con mecanismos que propicien la participación, ejemplo: el SILEM, los SILOS, la Asociación Comunal, etc.

3. El establecimiento de una relación horizontal, en donde se erradican las visiones parcelarias en función de los territorios, dándole al Proyecto Comunal la visión con sentido de unidad.

4. La coordinación rompe con las recíprocas incomunicaciones que han existido por tradición con el Estado, ya que estos mecanismos u organizaciones locales promueven el establecimiento de un diálogo más directo y propositivo con el Estado.

Participación con responsabilidad

La organización de la Comunidad Segundo Montes, estimula constantemente la participación efectiva de los Actores Locales en las decisiones que afectan sus vidas. Esta participación ha tenido y sigue teniendo sentido porque la Comunidad ha descubierto las bondades de participar con responsabilidad y tomar sus propias decisiones.

Este es un proceso que no ha sido fácil, ya que se trata de una participación con conciencia y con mucha responsabilidad, y presupone en la práctica mucho esfuerzo y trabajo adicional. Sin embargo, ahora la Comunidad puede ver los frutos *“Un Proyecto Comunal, que propicia una mejor calidad de vida”*.

¿Cómo se puede potenciar la participación con autodeterminación? (cuando yo decido lo que quiero y lo que hago).

La experiencia nos ha mostrado que cuando las personas participan desde un inicio en la identificación de su propia problemática, de sus potencialidades, habilidades, recursos, y son ellos quienes identifican las diferentes alternativas de solución a sus problemas; la participación de éstos se vuelve efectiva porque conlleva responsabilidad en la ejecución de acciones por lograr el desarrollo.

Participación y educación popular

“La educación popular se caracteriza por compartir conocimientos que tengan sentido para la vida de la gente, y se basa en el principio de que “Nadie educa a nadie, sino más bien nos educamos todos partiendo de nuestra realidad” (Bety, Educador popular).

A partir de este testimonio, uno logra evidenciar que la participación y la educación popular son vinculantes e interdependientes, en tanto no puede existir una verdadera educación popular sin participación; ya que de acuerdo a la sistematización de la experiencia educativa de la Comunidad, ambos términos han estado íntimamente ligados, fueron y son los actores locales quienes desde un principio decidieron qué, cómo, cuándo y con qué recursos desarrollar experiencias de aprendizaje en las escuelas populares.

Esta experiencia aporta a los países de América Latina y particularmente al nuestro que pasa por un proceso de reforma educativa, la oportunidad de reflexionar si realmente dentro del concepto de educación, se incorpora la participación como un elemento dinamizador del proceso educativo, ya que para el caso de nuestro país la participación comunal no es un elemento que forme parte del proceso educativo por varias razones: unas de orden administrativo, ya que generalmente los maestros no son del lugar donde trabajan, trabajan solamente un turno diario, y por lo tanto no mantienen un vínculo con la comunidad que los haga sentirse parte del desarrollo comunitario; y otras de orden conceptual en donde el maestro considera que la escuela es solamente un sitio en donde se transfieren conocimientos, los que muchas veces no responden a la realidad de los educandos.

Planificación estratégica

La experiencia muestra cómo la organización expresada a través de mecanismos locales como el SILEM, sí es capaz de orientar el futuro no solo educativo, sino también como desde éste se aporta al desarrollo comunal.

La planificación que se hace de la educación de corto y mediano plazo está pensada en la línea de fortalecer el modelo económico-social adoptado por la organización comunitaria, y esto se expresa en las diferentes opciones educativas que se están ofreciendo, como por ejemplo, en el caso de la educación superior universitaria se ofrece la formación de los educadores populares, en apoyo al sistema educativo de la Comunidad; la formación de líderes, en apoyo a las organizaciones comunales; y la formación de técnicos en administración de empresas, en apoyo a las diferentes estructuras productivas existentes.

De igual manera el mecanismo local dentro de su concepto de planificación estratégica ya ha previsto el tipo, la calidad y cantidad de recursos humanos que se va a necesitar en los próximos años.

Otro elemento incluido dentro de la planificación estratégica es el referido al concepto de desarrollo y readecuación curricular, en tanto que no sólo se están incorporando contenidos propios de la zona, sino que también los educadores populares están realizando tareas de investigación educativa (investigación- acción) sobre problemas de aprendizaje. Y lo que es más importante, es que están tratando de ensayar nuevas opciones de producir su propia teoría-acción para superar los problemas encontrados. Por cierto este es un trabajo que los compañeros del CIDE comparten con nosotros.

Educación popular y desarrollo

Otro de los aprendizajes de esta experiencia de sistematización, ha sido el descubrir que la organización comunal expresada a través de los diferentes mecanismos y particularmente desde la educación popular, busca constantemente insertar a esta Comunidad de población repatriada (8.000 personas aproximadamente), a la dinámica económica y social tanto nacional como regional.

En este sentido el concepto de desarrollo traspasa los límites de la Comunidad misma y de los municipios en donde ésta se ubica geográficamente, pues la organización comunitaria, desde la escuela ofrece al educando un cúmulo de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten interactuar no sólo en la Comunidad, sino también fuera de ésta. Un ejemplo de los citados anteriormente, es el hecho de que gente que ha sido formada a través de las escuelas populares, ahora se desempeñan como funcionarios públicos y otros han podido emprender iniciativas productivas privadas, cuyo ámbito comercial se realiza fuera de la Comunidad, tal es el caso de las empresas productivas de la C.S.M.

Organización comunitaria y servicios básicos

La organización de la Comunidad Segundo Montes, ha propiciado la priorización en la obtención de los servicios básicos que necesita su población, y su proyecto económico-social, a partir de la cual ha realizado una serie de esfuerzos encaminados a obtener dichos servicios, los que provienen de entidades tanto públicas como privadas. Es así como dentro de sus prioridades se encuentran la inversión en educación, salud, vías de acceso, infraestructura productiva, agua, energía, comunicaciones, etc.

El aporte que desde esta experiencia se hace, es en el sentido de que la existencia de una organización comunal vuelve atractivo a las instituciones el invertir en la comunidad, por cuanto la contraparte no sólo es capaz de identificar, priorizar, y demandar servicios, sino que también ésta se vuelve parte a través de una coadministración de los mismos.

La organización comunitaria en apoyo a los procesos de descentralización.

La organización comunitaria, expresada a través de uno de sus mecanismos locales, tal es el caso del SILEM, constituye un modelo de descentralización con participación, que debería de ser examinado por el Estado, a fin de garantizar que su política de descentralización tenga éxito; por cuanto, la experiencia nos ilustra que a través del SILEM el Estado es capaz de compartir la responsabilidad con los actores locales, de conducir el desarrollo educativo, así como el de la gestión de recursos.

De nada sirve que exista la política de descentralización si las comunidades no están organizadas, y en aquellas en donde existen organizaciones, muchas veces éstas fracasan porque su visión del desarrollo es muy limitada ó éstas se crean únicamente con una finalidad administrativa; de ahí el fracaso de algunos programas educativos descentralizados, ya que la descentralización presupone no solo la desconcentración de recursos y competencias técnicas, sino el de lograr una participación efectiva de los beneficiarios dentro de una visión integral del desarrollo.

Sólo a través de la organización comunitaria se pueden vislumbrar los procesos globales que eleven la calidad de vida de los pueblos, porque la organización comunitaria permite que se comprenda el concepto de calidad de vida en una forma integral, entendida ésta como un *“estar satisfecho de vivir y compartir con los nuestros esa satisfacción de vivir, en ámbitos cada vez más amplios”*.

Conclusiones

-La experiencia demuestra en América Latina que cualquier programa de desarrollo humano, en diferentes temáticas que no le dé el primer orden de importancia a la estimulación y fortalecimiento de las organizaciones comunitarias, son programas que con seguridad van a fracasar en sus propósitos.

-Todo aporte que se haga por fortalecer las organizaciones comunitarias, debe pasar por potenciar el desarrollo de las capacidades locales, de manera que los diferentes actores sean capaces de construir su propio proyecto de vida.

-Si bien es cierto que la organización comunitaria es un proceso de primer orden; también es cierto que la experiencia nos demuestra que la educación se constituye en elemento facilitador y vinculante de los procesos de desarrollo humano.

-La participación con responsabilidad es un elemento de éxito.

-Una de las limitantes del éxito de los proyectos es la ingerencia de los técnicos quienes al no tomar en cuenta la participación de los actores locales ponen en riesgo la sostenibilidad de los mismos.

-Los contenidos y modalidades de la educación deben estar en sintonía con las dinámicas económicas y sociales del nivel local.

Finalmente, el gran reto de las instituciones educativas

Está en darle a las generaciones una educación que le sirva para la vida. Y es éste el fundamento de la educación popular y el efecto de la organización comunitaria.

Uno de los mayores aprendizajes de la experiencia de sistematización consiste, en que para poder elevar la calidad de vida de los pueblos es necesario contar con una educación que le sirva a la gente para la vida misma; y para esto es fundamental que se construyan y fortalezcan las experiencias de organización comunitaria.

PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS: LA EXPERIENCIA DE ESTUDIO DE CASO EN UN PROGRAMA DE FORMACION

Manuel Bastías Urra ⁽⁶⁶⁾

La producción de conocimiento social cobra creciente relevancia en función del desarrollo de las localidades pobres, en el contexto de los cambios que están ocurriendo en el Estado y la política social. Este documento pretende aportar algunos breves antecedentes acerca de la pobreza, la política social y la actual necesidad de producir saberes desde los proyectos que se ejecutan a niveles locales o comunales. Asimismo, describe la experiencia de '*estudio de caso*', una estrategia utilizada para producir conocimientos, en el marco de un Programa de Formación de profesionales que adelantan proyectos sociales en distintas comunidades del país.

Pobreza y política social

La pobreza, tema de interés en la actualidad, durante el siglo pasado no fue un fenómeno visible para la sociedad chilena ni constituyó una preocupación para el Estado. Solamente al umbral del siglo XX, y debido al proceso de creciente urbanización y diversificación de la estructura social, apareció la inquietud por la '*cuestión social*'. Esta preocupación por lo social se institucionaliza hacia los años 20 dando lugar al '*Estado protector*'. Aparece la concepción de que el Estado no puede ser neutral en lo social, que debe tener una actitud defensora de los pobres y, en consecuencia, contar con los elementos necesarios para defenderlos física, moral e intelectualmente. Se inicia, entonces, el periodo de la creación de una legislación que buscó incorporar a esos sectores a algunos beneficios sociales.

⁶⁶. Sociólogo, investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE Santiago, Chile.

Con la crisis del mundo capitalista de los 30, la economía del país resultó gravemente dañada y se apreció su fragilidad y la fuerte dependencia del exterior. En respuesta esa situación aparece el '*Estado de bienestar*', legitimándose la posibilidad de que éste intervenga directamente en la economía. A partir esa década se acentúa el proceso de sustitución de importaciones, estimulándose la producción nacional con fuerte apoyo estatal. Es también un período de fuerte expansión de los beneficios sociales donde el gasto fiscal social más que se triplicó, pero sin una distribución uniforme. Los grupos que obtienen más beneficios sociales son aquellos que tienen alguna capacidad de presión.

A partir de la década de los 40, la planificación emerge como instrumento político del Estado. A partir de este concepto se desarrollaron con gran fuerza las técnicas de planificación para administrar los recursos estatales. Esta tendencia fue acentuada en los años 50 cuando la Cepal introduce la noción de '*desarrollo*', tomado desde el campo económico, y recomienda acelerar el tránsito desde una situación de atraso hacia una moderna, mediante la adopción de instrumentos de planificación en la política social. En Chile y en todos los países de América Latina se adopta el modelo de la planeación para el desarrollo lo cual se tradujo en planes nacionales y sectoriales.

Durante la presidencia de Frei Montalva los lineamientos de la planificación se asumieron integralmente. El Estado planificador realiza grandes transformaciones estructurales como la chilenización de la gran minería del cobre y la reforma agraria. Mediante políticas redistributivas de ingreso y planes de promoción social, el Estado intentó disminuir la dualización social entre un mundo atrasado y otro moderno. Se estimuló la sindicalización campesina y la organización vecinal entre los sectores populares urbanos. En 1970 el gasto público social llegó a cerca de un 20% del P.G.B. (67).

La mayor expansión del Estado se produjo durante el gobierno de Allende. El Estado es visto como el principal agente transformador, por lo tanto, aumentó notablemente su presencia y significación, se acentuó su rol de empleador y aumentó el gasto social. Los datos al respecto indican que en el bienio 1971/72 los gastos sociales se elevaron en más de 30% con respecto a 1970. En 1971 el gasto social llegó a ocupar el 21% del PGB mientras que los ingresos tributarios no aumentaron.

El Estado gradualmente llegó a ser un ente onnipresente en la sociedad chilena. Desde el Estado se utilizaron distintos tipos de herramientas para hacer política pública.

67. Arellano, José Pablo. '*Políticas sociales y desarrollo: Chile 1924-1984*', Cieplán, Santiago, 1985.

Se intervino directamente en la economía y en la producción, a través de empresas del sector público. Otro mecanismo de intervención del Estado fueron los subsidios directos a la producción y a las empresas. En Chile, prácticamente todos los artículos de primera necesidad llegaron a ser subsidiados. También se recurrió al control de precios, con el fin de permitir el acceso de sectores de menores ingresos a los bienes y servicios.

El debilitamiento del Estado planificador y transformador se produce a fines de los años 70 cuando aparece en escena el Fondo Monetario Internacional que propugna la reducción del rol del Estado. Este ente pasa a ser catalogado como traba para la expansión, la productividad y el crecimiento, por lo tanto, se proponen diversas medidas que llevarán a su reducción cuantitativa y a la disminución de su significación en la sociedad chilena.

Este repliegue del Estado y su sometimiento a las leyes del mercado no fue sólo cuantitativo, también implicó la transformación de la institucionalidad social. El Estado empleador casi desaparece, los servicios de previsión, salud, vivienda y educación se reducen y se trasladan a la iniciativa y recursos privados. En la implementación de las políticas sociales se realizan algunos intentos de descentralización y se enfatiza el esfuerzo individual. Aparece la figura del Estado regulador o subsidiario que debe intervenir sólo en aquellas situaciones en que el mercado no logra actuar.

Con los cambios en los países socialistas, a fines de los 80, se produce el fin del Estado planificador y se derrumba la idea de que éste debe y puede ordenar la economía y la sociedad. Se debilita la idea de concebirlo como un ente que tiene la posibilidad de conocerlo todo, que posee la autoridad para intervenir en todos los rincones de la existencia humana, que tiene la capacidad de manejar información, procesarla y, partir de allí, generar políticas sociales.

La fuerte presencia del Estado en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos se fundaba en la supuesta capacidad del Estado para conocer científicamente la sociedad global, para diseñar y desarrollar, en una suerte de ingeniería social, políticas que lograrían ir cambiando racionalmente la sociedad de acuerdo a lo planificado. Pero las crisis ocurridas en el mundo, los fenómenos no anticipados, la aparición de nuevas realidades históricas, la emergencia de situaciones sociales no anticipadas, la dinámica y velocidad con que se producen los cambios en la actualidad, han demostrado que el Estado y las herramientas de planificación no eran capaces de preverlo todo, que el conocimiento generado a niveles centrales no siempre es adecuado para diseñar políticas sociales a niveles locales y que las condiciones de los entornos sociales, donde se pretende intervenir, están sujetas a una multitud de cambios y turbulencias.

Los cambios que hoy día presenciamos en la institucionalidad pública son, en alguna medida, el resultado de la derrota de los fundamentos epistemológicos y muchos de los supuestos sobre los cuales se sustentaba la planificación estatal, como por ejemplo, la existencia de una separación entre teoría y práctica donde, por un lado, existen entes que piensan, conocen y planifican la sociedad y, por otro lado, la presencia de individuos a quienes sólo les corresponde la tarea de ejecutar acciones de acuerdo a lo planeado a niveles centrales. En síntesis, se han devaluado los principios tecnocráticos y autoritarios que legitimaban la autoridad de las instancias centrales y los cuadros técnicos estatales para determinar las acciones correctas. Hoy se reconoce la importancia del conocimiento social que existe y surge desde la práctica ⁽⁶⁸⁾.

Reflexión y generación de conocimientos

La pobreza es un fenómeno que ha persistido porfiadamente en nuestra sociedad y la acción pública está experimentando diversos cambios. Con el fin del Estado planificador, la superación de los mitos del Estado omnisciente y omnipresente y el debilitamiento de los paradigmas que hacen una radical distinción entre el conocer y el hacer, se ha producido un vacío en el campo del conocimiento para el diseño e implementación de políticas sociales destinadas a superar la pobreza.

En esta situación surgen tres interrogantes que habrá que responder a corto plazo: Si el Estado ya no tiene las herramientas para resolver los grandes problemas sociales existentes en el país, ¿Quién lo hará?; Si la planificación ya no sirve como herramienta para hacer políticas sociales, ¿Cuáles serán los instrumentos de que se dispondrá para hacer política?; Y si el Estado ha perdido su capacidad para generar inteligencia, ¿Quién podrá producir conocimiento?.

Observamos que, aunque persiste la necesidad que el Estado fije las líneas de centrales de las políticas públicas y proponga las líneas programáticas de acción en los distintos sectores sociales, la implementación de las acciones tiende a realizarse vía proyectos o programas que se ejecutan a niveles locales. Asimismo, se tiende gradualmente a cambiar el actor principal que diseña y ejecuta proyectos para enfrentar las necesidades y carencias detectadas en la población. El Estado pierde fuerza mientras aumenta la diversidad y número de actores sociales que pueden diseñar e implementar proyectos a nivel local o municipal.

⁶⁸. Bastias, Manuel. "¿Por qué es necesario sistematizar?", Documento de Trabajo Interno, CIDE, Santiago, 1994.

Los Proyectos que diseñan y adelantan diversas instituciones locales son hoy las unidades centrales a través de las cuales se hace efectiva la política social. Sin embargo, se constata que en muchos casos los proyectos implementados a niveles locales continúan siendo meras ejecuciones de acciones, son prácticas que son ciegas ante los procesos, efectos y resultados que logran. Hay un valioso conocimiento que se podría construir desde las acciones de los proyectos.

Existen pocas evaluaciones y escasas sistematizaciones. La evaluación generalmente ha estado orientada a conocer los resultados de una experiencia, determinar las distancias entre los objetivos y los logros, determinar impactos, medir el costo-beneficio. Generalmente la evaluación sólo se realiza en proyectos grandes. Las realizan evaluadores externos y sus resultados son conocidos sólo por quienes la solicitan. Raramente los ejecutores y participantes de los proyectos pueden evaluar los procesos, determinar los cambios que se dieron en la experiencia, observar qué pasó durante la intervención, precisar qué conocimientos y conceptos nuevos se obtuvieron desde la práctica. En síntesis, rara vez se vuelve sobre la práctica.

La reflexión y sistematización de la práctica de los proyectos que se implementan a niveles locales podrían reemplazar a la planificación como herramientas para hacer política social. El vacío de conocimiento e inteligencia que irá dejando el Estado sólo podrá ser llenado con la producción de saberes desde los lugares donde se están diseñando y ejecutando los proyectos. Esto requerirá romper con la tradicional separación entre teoría y práctica y, además, será necesario considerar en los proyectos implementados a nivel de región, municipio o barrio, actividades que permitan la producción de conocimientos por las personas directamente involucradas en ellos.

Sólo a través de la participación de los actores locales en la producción de conocimiento, desde los proyectos sociales, será posible dar lugar a la emergencia de nuevos temas y políticas que sean relevantes a para resolver problemas reales, elaborar propuestas que den soluciones a la gente y, sobre todo, intervenir mediante acciones que sean cada vez más eficaces. La reflexión y sistematización debieran, entonces, ser concebidas como herramientas centrales para el desarrollo de la política social y, sobre todo, para producir los cambios que son necesarios para transitar desde el Estado omnisciente a sociedades de conocimiento, es decir, localidades que cuenten con inteligencia social distribuida entre los más diversos actores sociales.

El proyecto social como objeto de conocimiento

En la acción de los proyectos sociales siempre se expresa mucho más de lo que los encargados de implementar acciones de ayuda social son capaces de expresar y formalizar. Este saber teórico y práctico que se expresa en la dinámica de los proyectos, son producto del conocimiento y actitud activa y transformadora de estas personas frente al mundo social local. Sin embargo, existen pocas oportunidades de volver sobre las prácticas, reconstruir mentalmente aquellas situaciones y relaciones teóricas iniciales que dieron origen a una innovación, así como tampoco existen espacios para dar cuenta de los saberes intuitivos que fueron aplicados y que permitieron los logros de la intervención, en las condiciones no siempre favorables de la realidad social.

La reflexión sistemática sobre la práctica es lo que posibilita que la rutina de implementar un proyecto social deje de darse por entendida, que las descripciones y explicaciones sobre el hacer del proyecto trasciendan el nivel de lo cotidiano y que el proyecto se transforme en una problemática de investigación rigurosa, es decir, que se convierta en un objeto de conocimiento sobre el cual se puede decir algo. Así el objeto por conocer, en este caso el proyecto social, se transforma en una objetivación la cual se va constituyendo mediante una actividad intelectual que parte desde una construcción teórica inicial pero que, en el camino en espiral de la reflexión, se va confrontando, rectificando o consolidando y, a su vez, da lugar a la emergencia de nuevos conocimientos.

En esta actividad de construir conocimientos y captar intencionadamente el objeto a conocer es indispensable el método⁶⁹. En este caso el objeto de conocimiento no es una cosa que pertenezca al mundo sensible de las cosas que son, en el sentido que se dice que esto es una mesa o un libro, sino que es una elaboración abstracta no apreciable a simple vista, cuya representación y resignificación es posible solamente a través de la interrogación, de la generación de conceptos y categorías, mediante las cuales se puede lograr nuevas comprensiones, constituir nuevos discursos y lograr nuevos saberes.

La actividad cognoscitiva intencionada sobre el objeto, la crítica conceptual y la revisión de los fundamentos sobre los cuales se apoya el saber construido con que uno se aproxima cotidianamente al objeto de conocimiento, son actividades que producen conclusiones teóricas, generan nuevos saberes y ofrecen un conjunto de proposiciones que se convertirán en perspectivas para introducir rectificaciones en la acción futura. Una característica del proyecto interrogado como objeto de conocimiento es que este deja de ser estático, se transforma a medida que se le confronta, da origen a nuevos conocimientos y, por lo tanto, a innovaciones.

⁶⁹. Gallego-Badillo, Rómulo. "Saber pedagógico", *Magisterio, Santafé de Bogotá*, 1992.

La actividad de reflexionar sistemáticamente sobre un objeto de conocimiento también produce una transformación intelectual en la estructura de conciencia del sujeto, y desde la cual se interrelaciona consigo mismo, con el territorio en el cual habita, con el grupo social al cual pertenece, con los saberes culturales que posee y con las representaciones con respecto a su rol en el mundo.

El sujeto reflexivo, mediante la transformación de su mundo de representaciones e interrelaciones, puede transitar hacia otro esquema cognitivo y, asimismo, desarrollar competencias para idear, desde el saber y el saber hacer, respuestas innovadoras a situaciones problemáticas de gran complejidad.

Estudio de caso: una estrategia de producción de conocimiento

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) viene implementando, desde 1995, un Programa de Formación en la “*Dimensión Educativa en Proyectos Sociales*”, el cual está orientado a profesionales que realizan trabajo de promoción y desarrollo en áreas pobres. Los participantes provienen de diferentes instituciones del país, públicas, privadas y ONGs. La formación de estos profesionales no busca especializarlos en un campo restringido sino que promover en los participantes un mayor compromiso de exigencia en cuanto a comprender las interacciones entre lo estudiado, lo educativo, con otras estructuras que están en juego en la dinámica global del proyecto situado como objeto de conocimiento.

Desde el inicio mismo del Programa de Formación cada participante desarrolla un trabajo académico individual, centrado en el análisis de un proyecto asociado a su experiencia laboral. El estudio de caso es un trabajo creativo mediante el cual el participante tiene la oportunidad de generar conocimientos desde la reflexión sobre el proyecto escogido como objeto de conocimiento. Pese a ser una actividad eminentemente individual, los avances del estudio de caso son confrontados permanentemente en un grupo de discusión, a fin de recibir críticas y aportes en una interacción enriquecedora.

El estudio de caso se desarrolla en nueve fases, una por mes. Para desarrollar cada una de las fases del estudio los participantes cuentan con el apoyo de guías y los productos son supervisados por un tutor. A continuación, se describen brevemente las etapas del estudio de caso.

Descripción del proyecto

El inicio del estudio de caso consiste en seleccionar un proyecto social, al cual el participante está vinculado laboralmente, a fin de proceder a describirlo y transformarlo en una objetivación desde la cual emergerán conocimientos. Esta fase inicial apunta a examinar cómo el proyecto pretende dar respuesta a determinadas problemáticas que existen en el medio, caracterizar a los destinatarios y a reflexionar sobre las ideas fuerza que orientan la acción. La descripción además busca la comprensión de las dificultades encontradas en el medio y que obstaculizan el logro de los objetivos, así como explicitar los aspectos positivos y negativos presentes en la práctica del proyecto.

Esta primera fase pretende promover la explicitación de los saberes formales e intuitivos que se cada uno posee acerca del proyecto social, los cuales se constituyen en la materia prima de un proceso de reflexión en espiral donde esta construcción teórica inicial, los saberes ahora explicitados, será objeto de permanente confrontación.

Caracterización del objeto

La caracterización se refiere al conjunto de aspectos significativos que cada participante, al examinar críticamente la primera descripción y explicación sobre el proyecto objeto de conocimiento, visualiza en la forma de intervenir la realidad social. Esta fase está orientada a la reflexión crítica sobre la construcción teórica anterior, es decir, no busca evaluar la eficiencia del proyecto, sino que examinar su relevancia social y examinar la coherencia interna que presenta la primera descripción hecha sobre el objeto a conocer. Caracterizar es, entonces, volver sobre la propia historia, los discursos y los esquemas mentales utilizados en la descripción de primer orden. Es interpretar críticamente los fenómenos presentes en la cotidianidad del proyecto e ir a lo esencial de ellos.

En resumen, la crítica conceptual y la revisión de los fundamentos sobre los cuales se apoyó el saber cotidiano con que cada uno se aproximó inicialmente al objeto de conocimiento, debe permitir que cada participante rehaga o amplíe su primera interpretación del proyecto y tenga una primera visualización de un objeto-problema relevante.

Análisis de la dimensión educativa

Esta fase intenta que los participantes focalicen su investigación en una dimensión, a fin de determinar algunas situaciones problemáticas que se presentan en la intersección entre el proyecto y la dimensión educativa. La fase de reflexión sobre el sentido socio-educativo del proyecto, más que examinar el cumplimiento de metas, se orienta hacia el examen de las intencionalidades, concepciones, enfoques y prácticas educativas que pretenden ponerse al servicio de la construcción pedagógica del proyecto.

Al finalizar esta actividad, cada participante estará en condiciones de precisar el problema definitivo realmente relevante y significativo, que abordará como estudio de caso. Es decir, partiendo de los conocimientos obtenidos a partir de la descripción y caracterización del proyecto, analizada la dimensión educativa e identificadas las tendencias dominantes en la dinámica de implementación, cada participante escoge un objeto-problema que será investigado en profundidad y, sobre todo, enfrentado mediante el diseño de alguna alternativa de solución.

Análisis del objeto-problema

Esta etapa intenta que los participantes desarrollen teóricamente el problema relevante seleccionado, reflexionando acerca de su presencia en el proyecto y su correspondiente interacción con la utopía pensada (o ideas fuerza) y evalúen la capacidad que tienen para trabajarlo o solucionarlo desde el proyecto mismo.

La solución tiene que sustentarse en los conocimientos propios que cada uno posee, ya que ninguna respuesta puede partir de experimentaciones primarias, del azar, para hallar sus soportes teóricos en el camino. Tampoco la estrategia de intervención, que busca articular lo deseable con lo posible, puede pretender ser una fórmula perfecta o una receta que pueda ser aplicada indistintamente a cualquier realidad.

La reflexión sobre el objeto-problema, entonces, debe tomar en cuenta las mediaciones dialécticas de la práctica y considerar el contexto institucional, social, cultural y político en el cual el problema tiene existencia. Al final, de esta fase analítica, el participante debe aportar con visiones sobre lo que se quiere cambiar en relación al problema y formular algunas hipótesis preliminares que puedan orientar la intervención.

Propuesta de solución

Esta fase de reflexión es eminentemente práctica, pues está destinada a generar el sentido crítico frente a las prácticas habituales y estimular la aplicación de los principios, criterios y cuerpos conceptuales adquiridos en el transcurso del estudio de caso, a una actividad intencionada llamada "*intervención*".

La propuesta de una solución supone la capacidad de hacer extraordinaria la rutina profesional cotidiana y desarrollar actitudes innovadoras. En este caso, la intervención tiene como intencionalidad mejorar el quehacer del proyecto enfrentando un problema relevante que no ha sido resuelto por las prácticas habituales. La intervención tiene como requisito proponer una solución que sea exitosa (deseable, posible, efectiva y eficiente) y sustentable por un período prolongado de tiempo. Asimismo, se apela a que los participantes utilicen todos los recursos de conocimiento y creatividad que poseen para adaptar, inventar o reinventar soluciones que sean operativas en el particular contexto donde se introducen.

El desafío de realizar una intervención permite a los participantes ampliar sus horizontes de interés investigativo, ejercitar de manera sistemática actitudes hacia la indagación, la búsqueda, la verificación y la evaluación.

Asimismo, esta fase permite tomar una cierta distancia crítica frente a las estrategias tradicionales de acción y a los procesos metodológicos recurrentes. La intervención debe hacer un aporte teórico original, en cuanto al tratamiento del problema, y práctico a la vez, en cuanto a la visualización e implementación de fórmulas para resolverlo.

Registro de la acción

Este paso busca precisar los conocimientos que se generarán desde la práctica y avanzar en la construcción de un marco teórico que sirva de referente para evaluar la intervención. Es decir, la intervención es entendida no sólo como un ejercicio de trabajo operativo, sino como una praxis que permita la aplicación de principios de acción inéditos, sea fuente de emergencia de nuevas categorías y cuerpos conceptuales y constituya un espacio para la recolección de antecedentes que permitan la sistematización.

En resumen, el diseño del plan de registro tiene dos finalidades específicas. Por una parte, planificar el registro de las acciones a fin de determinar, una vez finalizada la intervención, aquellos aspectos que fueron relevantes como: los logros obtenidos, las limitaciones encontradas, los objetivos no alcanzados, los aspectos que se podrían haber mejorado, lo no realizado, lo que se debiera haber hecho. Por otra parte, el plan busca anticipar las anotaciones de reflexión teórica desde la experiencia, a fin de avanzar en relación al nivel de conceptualización hasta aquí alcanzado y construir un marco teórico que permita sistematizar.

La intervención es una instancia central para avanzar en el plano de la reflexión teórica sobre algunos temas núcleo que inciden en el objeto-problema que dio origen a la acción. En este caso, interesa anticipar la reflexión sobre algunos temas núcleo, en el entendido que las soluciones propuestas mediante la intervención serán sólo parciales y provisionales, si es que no se consideran las raíces sociales y culturales que están en el fondo del problema.

Es por esto que la implementación no puede dejar de considerar algunas interrogantes claves como: ¿qué está pasando hoy con las personas, las sociedades y las culturas?, ¿qué cambios sociales o quiebres culturales se están produciendo y cómo estos están afectando a los seres humanos destinatarios del proyecto?, ¿cuales son los temas núcleos que están a la base del problema abordado?.

Plan de análisis de la información

La definición del plan de análisis de la información, a pesar que tiene relativa autonomía, es un momento que está íntimamente ligado a los pasos anteriores, es decir, no puede hacerse sin realizar una revisión cuidadosa de cada uno de los seis pasos que lo precedieron.

Cada participante elaboró una intervención apelando al conocimiento formal que poseía y, sobre todo, al saber intuitivo que ha ido adquiriendo al estar inmerso en la implementación de proyectos sociales. Lo probable que algunas acciones logren plenamente el objetivo propuesto y otros lo hagan sólo parcialmente. Lo importante, en ambos casos, es que la intervención sea, en si, una situación de aprendizaje y generación de conocimientos desde la experiencia. Por lo tanto, en la elaboración del plan de análisis interesa lograr la coherencia entre las preguntas que guiaron la intervención, las hipótesis de acción formuladas y el tipo de información a obtener durante la experiencia.

Esta fase pretende, por una parte, que los participantes reconozcan que existen diferentes tipos, estilos y técnicas de evaluación-sistematización, cada una de las cuales es apropiada para distintos momentos y niveles. Por otra, busca anticipar cuáles son las exigencias metodológicas para el análisis o interpretación de la información a recolectar.

Reflexión sobre la intervención

Este paso consiste en la reflexión y producción de conocimientos desde la situación práctica de cada intervención. Las situaciones prácticas no son simples problemas a resolver, sino situaciones problemáticas caracterizadas por ser únicas, complejas, inestables, inciertas y, a veces, conflictivas. Pero es la capacidad para reflexionar en la acción lo que permite ir más allá del objeto-problema, por ejemplo, hacer conscientes los supuestos que son utilizados cotidianamente, integrar el pensar con el hacer, criticar los saberes intuitivos que se poseen, elaborar nuevas comprensiones acerca del problema, extraer conocimientos aplicados que permitan mejorar las prácticas sociales.

Cuando alguien reflexiona sobre y en la acción, se transforma en un investigador en el contexto de la práctica. En este caso, el profesional deja de depender exclusivamente de las categorías de la teoría formal y de las técnicas establecidas. Ahora puede elaborar e integrar a su práctica nuevos conocimientos (teoría) que han sido generados desde su "*caso único*". En consecuencia, la reflexión sobre toda la experiencia de estudio de caso permite que cada participante pueda decir algo nuevo sobre proyecto objeto de conocimiento.

Conclusiones e Informe final

Como resultado de todo el proceso vivido se espera que los participantes hayan obtenido material suficiente para elaborar un documento, riguroso y sistemático, que contenga la experiencia de estudio de caso y los conocimientos obtenidos desde la investigación sobre el objeto-problema presente en el proyecto.

Los procedimientos de investigación empleados en el estudio de caso son diferentes a los de la tradición empírico-analítica, donde generalmente el proceso de indagación es teórico-lineal y tanto en el trabajo de campo como el análisis de información están subordinados a un proyecto inicial de investigación. En el estudio de caso, por el contrario, la investigación es una espiral de reflexión teórico-práctica.

De hecho, ha sido la práctica del Proyecto la que ha orientado el análisis, la intervención, la interpretación de la información y la sistematización del proceso que cada uno vivenció desde el comienzo de la experiencia.

Para la elaboración del documento final, cada participante retoma los productos parciales obtenidos en cada paso, los revisa y los articula, a fin de lograr una presentación que tenga un cierto orden estructural que facilite al lector identificar las conclusiones que se desprenden desde la experiencia. En este caso, las conclusiones hacen referencia a los aprendizajes, los cambios, las reflexiones y los resultados cognitivos logrados mediante la reflexión sistemática sobre el proyecto situado como objetivación.

Principios pedagógicos en la producción de conocimientos

Dado que se trata de una primera experiencia del CIDE de formación sistemática con profesionales, consideramos importante explicitar las principales orientaciones pedagógicas presentes en el estudio de caso. Estos principios tienen que ver con el aprender a aprender desde y para la acción social ⁽⁷⁰⁾.

Aprender en y para la acción

En primer lugar, en el estudio de caso se valora los conocimientos que surgen en y a partir de la acción misma de los proyectos sociales. Pero estos saberes no emergen desde cualquier acción o desde la repetición mecánica, sino que desde aquella acción intencionada a resolver un problema teórico-práctico y que, es reflexionada sobre el curso mismo de la acción. Es este proceso de abstracción, a partir de una acción consciente, lo que produce el conocimiento, es decir, permite la construcción de nuevos esquemas mentales de acción y saberes que pueden dar origen a políticas que sean relevantes para resolver problemas reales, elaborar propuestas que den soluciones a la gente.

⁷⁰. Bastías, Manuel. "La dimensión educativa en proyectos sociales", Documento de trabajo interno, CIDE, Santiago, 1996.

Aprender en interacción

Otro criterio pedagógico adoptado por el estudio de caso es que nadie puede generar nuevos conocimientos como un ser aislado, sino que su ocurrencia tiene lugar en cooperación con otros. El estudio de caso enfatiza el procesamiento de la experiencia sistemática de reflexión en grupos de discusión.

Estos grupos permiten que emerja la riqueza propia de la confrontación de experiencias, conocimientos e información. Este intercambio se da a distintos niveles debido a la participación de personas que provienen de distintas áreas geográficas y disciplinas, vinculados a instituciones privadas y públicas, con diferentes posiciones jerárquicas, con experiencia de intervención en distintas áreas temáticas y dirigidas a grupos objetivos diversos. Estos grupos no son sólo una instancia de intercambio sino que son, sobre todo, la fuente de producción de conocimientos propios y retroalimentación de los aprendizajes obtenidos.

Aprender en la expresión

Los participantes en el Programa de Formación son personas que han hecho un recorrido en el campo de la intervención social y poseen un amplio bagaje de saberes propios de la experiencia. En consecuencia, el estudio de caso busca desarrollar la capacidad de exteriorizar dichos saberes, sacar afuera todo que los participantes saben, sienten y piensan acerca del tipo de intervención social a la cual se encuentran vinculados.

Un objetivo importante es que estas personas, al final del proceso de reflexión sistemática sobre la práctica, puedan comunicar y hacer público aquellos saberes que fueron emergiendo o consolidando. Es por esta razón que se pide escribir un documento final. Este ejercicio de escribir sobre la praxis es la manera como se desarrolla la claridad conceptual acerca de los saberes acumulados, la coherencia entre el discurso y el hacer, la argumentación y la comunicación de aquellos saberes que surgen o están presentes en las obras cotidianas que adelantan en su trabajo de intervención social.

Asimismo, esta actividad ayuda a que los participantes puedan introducir en sus instituciones de pertenencia y equipos de trabajo algunos nuevos principios e ideas sobre el modo de hacer trabajo social.

Aprender en la innovación

Las personas vinculadas laboralmente a programas de intervención social enfrentan múltiples problemas y de la más variada índole. Es por esta situación que estos actores requieren de una permanente orientación hacia el futuro, la perspicacia para reconocer situaciones nuevas y necesidades emergentes en la población, la aptitud para definir cuáles son los problemas relevantes, la comprensión de estos en su integralidad y formulación de cursos de acción innovadores en base a los conocimientos acumulados.

El Programa no entrega recetas sobre cómo intervenir socialmente sino que pide a cada participante activar los conocimientos propios que posee y vivencie el deleite de imaginar y construir lo nuevo. La metodología empleada en el estudio de caso enfatiza la pregunta y la interrogación permanente sobre el proyecto objeto de conocimiento. La interrogación tiene dos objetivos básicos:

- a) lograr la claridad sobre lo ya existente, es decir, devela los cuerpos conceptuales, los supuestos y los enfoques que sustentan la manera tradicional del hacer y;
- b) elaborar una propuesta alternativa de acción llamada intervención. Lo característico de la intervención es que se trata de una actividad concreta, intencionada y planificada, que surge desde el conocimiento existente, que será objeto de registro y evaluación, y que confirmará los saberes previos o generará nuevos conocimientos.

Aprender en la significación

Es difícil suponer que se pueda obtener nuevos conocimientos si el objeto sobre el cual se trabaja no significa algo o es insignificante. Y esto es lo que ha ocurrido, muchas veces, con profesionales que se ven obligados a ser meros ejecutores de programas o instrumentos de políticas o decisiones que se toman afuera o a otros niveles.

Asignar sentido a lo que se hace, o comprender mejor el sentido del trabajo que se realiza cotidianamente, es crucial para impulsar procesos de generación de conocimientos. Pero el sentido no puede imponerse desde fuera, sino que es un descubrimiento propio que permite a cada uno ser protagonista, transitar desde objeto a sujeto donde cada actividad que lleve a cabo, cada término que emplee, cada principio de acción y cada vínculo que establezca en la dinámica propia del proyecto, significarán algo.

El sentido se acrecienta en la medida que los participantes logran establecer una relación de permanente reflexión con el proyecto objeto de conocimiento, abandonando la rutina del hacer espontáneo, descubriendo lo nuevo en lo que hacen, entusiasmándose con los problemas emergentes que van vislumbrando y comprometiéndose personalmente en buscar y aplicar fórmulas para enfrentarlos, utilizando los saberes sistemáticos que cada uno posee.

Aprender en el entusiasmo

A veces, el trabajo social en el marco de la política pública es debilitado por la rutina, la burocratización u otras actitudes que llevan a perder la novedad, el agrado y el compromiso por el trabajo comunitario. El entusiasmo no se impone sino que surge, renace o se acrecienta, desde dentro de la persona, en la medida que ésta se sienta valiosa, reconozca los progresos en la dinámica de acción, detecte los aciertos y los errores y de forma a un proyecto propio.

El estudio de caso trata de potenciar el entusiasmo estimulando a generar saberes propios y a mejorar el saber hacer, como parte de la realización profesional. Sin embargo, hay que destacar que lograr el entusiasmo no ha sido fácil, pues éste es el resultado final de un proceso previo de desencantamiento por lo que se hace, de autocrítica y cuestionamiento de los supuestos que se emplean en el trabajo cotidiano, de confusión sobre dónde y cómo intervenir la realidad, de tensión por el gran cúmulo de información disponible y la necesidad de canalizar la acción en un espacio acotado.

Por este proceso de incertidumbre inicial han transitado casi todos los participantes que desarrollaron el estudio de caso, sin embargo, esta situación preliminar fue la que les permitió detectar un objeto-problema relevante, asumirlo y comprometerse con él, más allá del mero cumplimiento de los diversos requisitos académicos del estudio de caso. Todos los estudios de caso documentados (ver anexo 1), aportan un valioso conocimiento social que fue construido desde la acción misma de los proyectos que adelantan diversas instituciones locales y que fueron situados, por los ejecutores participantes en el Programa de Formación, como objeto de conocimiento para mejorar el diseño y ejecución de políticas sociales.

ANEXO N° 1

AUTORES Y ESTUDIOS DE CASOS DESARROLLADOS EN 1995 (1)

Hector Abarca Díaz.

Capacitación en materia de violencia intrafamiliar.

Paola Alvarez Cayulef.

La evaluación de proyectos de prevención de violencia doméstica.

Nelly Basualto P.

Factores que inciden en la discontinuidad del programa de salud escolar.

Osvaldo Bernales Rivas.

Taller de formación para dirigentes sociales de la comuna de San Miguel.

Raúl Elgueta Riquelme

Estrategia de intervención con jóvenes rurales: una reflexión desde la experiencia.

Gabriela Fernández M.

Elementos educativos del programa de superación de la pobreza en Viña del Mar.

Renate Francia Willms.

Escuela de lideresas: la dimensión de género.

María Teresa Gasc N.

Orientación y prevención en violencia intrafamiliar.

Lauren González M.

Propuesta de intervención para los talleres de prevención de maltrato infantil.

Patricia Hernández C.

Incorporación masculina en la prevención de la violencia doméstica en los espacios comunitarios.

Sylvia Kreuzer

Casa para el desarrollo integral de la mujer de Pudahuel ATINIÑA.

¹.Estos textos se encuentran disponibles en el Centro de Documentación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

Ana Leighton Escobar

Diseño de evaluación del programa de recreación y colonias urbanas: zona norte de Santiago.

Alejandra Leighton N.

Diseño, implementación y evaluación de un programa educativo para artesanas Huilliche.

Javier León Aravena

Programa infancia (SEPADE): el cambio social y la práctica de los juicios y saberes.

Maritza Martínez O.

Trabajando en conjunto una solución habitacional.

Victoria Moraga Villegas

Propuesta de trabajo formativo con familias y jóvenes involucrados en el programa residencia familiar estudiantil.

Jaime Muñoz González.

Procesamiento y comercialización de callampas en la localidad de La Orilla, provincia de Talca.

Francisco Muñoz Muñoz

Reestructuración del Departamento de Administración de Educación Municipal.

Mercedes Olguín Bravo

Formación del área mujer en CAMPOCOOP.

Clemira Pacheco Rivas

CEPDEPO: buscando una nueva misión institucional

Adriana Palacios Rojas

Promotores de desarrollo comunitario: un intento de sistematización.

José E. Palma Núñez

Mejoras al Plan de Desarrollo Comunal, San Joaquín.

Marcela Pereda Maturana

Defensa de los derechos laborales de las temporeras en Buin.

Gladys Reyes Fernández

Programa de apoyo a las micro empresas.

Andrés Ried Luci

Jornadas de capacitación de equipos locales del componente jóvenes, Mece Media: ¿Replicar o Re-Crear?

José Rivas Marchant

Programa entre Todos.

Pablo Salcedo Vicencio

Estudio de replicabilidad de un programa de aprendizaje alternado.

Alejandro Vargas G.

El desarrollo productivo: una experiencia local.

Irma Vargas Palavicino

Los padres en la salud escolar.

Claudia Vivanco Gómez

Programa de formación y capacitación laboral de jóvenes FOSIS.

LA EVALUACION Y LOS PARADIGMAS DE LA INTERVENCION SOCIAL

Javier Corvalán R. ⁽⁷²⁾

Objetivos y resumen

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre el cambio ocurrido en la evaluación de las experiencias de intervención social de las ONGs. ocurrido entre la década del '80 y del '90.

Nuestra hipótesis es que la transformación ocurrida en tales propuestas de evaluación de las intervenciones sociales, ha sido explicada por un cambio de escenario socio-político en los años 90. Este tendría que ver con el paso de un trabajo "alternativo" y de carácter microsocioal a uno vinculado con el Estado y de carácter macro. Argumentamos, sin embargo, que esa no es la explicación fundamental respecto del cambio de perspectiva evaluativa, sino que ella debe buscarse en las modificaciones de los paradigmas y concepciones de intervención que actúan como fuente de inspiración de las intervenciones y de sus evaluaciones.

Con ello, en los períodos a los que aquí hacemos referencia, los años 80 y 90, lo que se produce es un cambio en el tipo de problemática social enfocada por los promotores de las intervenciones y por las agencias financieras de las mismas. Esto involucra necesariamente un cambio de enfoque evaluativo.

Son tales paradigmas y concepciones, y en especial sus principios de base los que han sido modificados, producto de cambios macrosociales y de la emergencia o desaparición de ciertas temáticas en el campo de las ciencias sociales. La evaluación de estas prácticas a su vez busca sus referentes centrales en los paradigmas y concepciones ya aludidos, de manera de formar una unidad discursiva con las prácticas y con el discurso de los promotores de las experiencias.

⁷². Antropólogo, investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, Santiago, Chile.

Las intervenciones sociales como problemática social

La problemática formada por las intervenciones de las ONG y por sus procesos de evaluación ha experimentado profundos cambios en los últimos diez años. A nuestro entender la manera más clara de dar cuenta de este proceso tiene que ver con establecer una cadena entre, por un lado, los objetivos explícitos de las intervenciones, por otro, las exigencias, discursos y tendencias de los organismos financistas, y por último las metodologías conceptos y propósitos de las evaluaciones.

Recordemos por ejemplo los años 80 en que la mayor parte de las intervenciones de las ONG formaban una trilogía al parecer bien armada entre:

- a) agencias internacionales preocupadas por la falta de democracia en el país, y en especial por la falta de apoyo del Estado a los sectores populares;
- b) objetivos extremadamente subjetivistas de las intervenciones; y
- c) el campo teórico-metodológico de las evaluaciones comprensivas o iluminativas. En tal caso, la sintonía entre los tres elementos se produce en torno a una concepción específica de intervención que examinaremos más adelante.

Así, los objetivos de las intervenciones, por lo menos los de los promotores de las mismas, tenían que ver más que nada con efectos en la subjetividad de los receptores. Los fenómenos objetivos u objetivables no interesaban tanto en sí, como aquellos que supuestamente influirían en las interpretaciones y representaciones de los sujetos.

Ejemplifiquemos esta argumentación. Las propuestas microempresariales o de pequeña producción desarrolladas abundantemente por las ONG desde comienzos de los 80, se caracterizaron por tener una lectura, casos más casos menos, profundamente subjetivista: la atención y la evaluación, es decir el juicio respecto al nivel de éxito de una experiencia, no tenían tanto que ver con el nivel productivo o de rentabilidad de una determinada microempresa, sino con ciertos procesos de interpretación colectiva que se debían producir en la mente de los sujetos. Estos objetivos y requerimientos condicionaban necesariamente un tipo de evaluación.

El paso a los años 90 cambió esta situación, por una que en términos generales puede considerarse la inversa. Los objetivos y las propuestas evaluativas pasaron a anclarse en el objetivismo.

Las explicaciones que se han dado respecto de este cambio, han sido por lo general parciales y apelando a un fenómeno evidente y contextual. En efecto, la explicación más corriente es el cambio de escenario y más aún de nivel, el salto de la experiencia local y aislada de las ONG, al campo de las políticas sociales de tipo macro. El trabajo con el Estado implicaría así otros objetivos, otros intereses y por consecuencia otra evaluación.

Nuestra posición y que trataremos de presentar en estas páginas es que tal temática ha sido escasa y deficientemente discutida. Por un lado se ha apelado a ciertos supuesto y principios, como el mencionado de trabajo con el Estado, que parece débil como explicación de un cambio radical de propuesta. Por otro, se descalifica un tipo de enfoque de intervención y evaluación, el predominante en los años 80, relegándolo para ciertas situaciones excepcionales y marginales.

Nuestra tesis central es que lo que se experimentó entre los años 80 y 90 en el campo de las intervenciones sociales ONG fue más que un cambio de escala y de escenario, un cambio de paradigma de lo social subyacente y más específicamente, un cambio de concepción de intervención.

Para lograr una buena comprensión de nuestro argumento proponemos los siguiente puntos a desarrollar:

- 1) El origen de los discursos de las intervenciones sociales se encuentra en los grandes paradigmas de la vida en sociedad y en especial del cambio y del desarrollo social;
- 2) Cada uno de estos paradigmas ha generado una determinada concepción de intervención social, consistente en un conjunto de principios para estructurar y resolver problemáticas sociales;
- 3) Toda intervención social, del tipo que aquí nos interesa, tiene un discurso de base a partir de un conjunto de categorías. Estas categorías tienen su origen, a su vez, en los grandes paradigmas de lo social aludidos en el punto 1.
- 4) La evaluación de las intervenciones tendrá que ver con un juicio valorativo de acuerdo al grado de realización de las categorías analíticas propuestas en el punto 3.
- 5) Lo anterior significa que una misma intervención puede ser llevada a cabo desde una determinada concepción y evaluada desde otra, o bien mantener una sintonía entre ambos elementos.

Los paradigmas y las concepciones de intervención social

Partimos de la base que existen determinadas concepciones de intervención social que sirven para inspirar y a la vez para concretizar intervenciones particulares. A su vez, tales concepciones se relacionan directamente con teorías sociales mayores. Reconstruir esta cadena conceptual es importante porque nos habla de un lenguaje y de referentes que van a primar en el discurso de cada intervención. La cadena a que se hacemos referencia es la siguiente:

Paradigmas de lo social -- concepciones de intervención--intervenciones específicas

A partir de las grandes teorías de las ciencias sociales y de aquellas que tienen que ver con la modernización y los procesos de cambios, especialmente en la sociología y en la economía, proponemos la existencia de cuatro paradigmas de lo social y de cuatro concepciones de intervención que de ellos se derivan:

PARADIGMA DE LO SOCIAL (sustrato sociológico + sustrato económico)	CONCEPCION DE INTERVENCION
Integracionista (integración social + macroeconomía keynesiana)	Integracionista
Competitivo (individualismo metodológico + liberalismo)	Competitiva
Conflicto (movimiento social + economía informal/ keynesianismo)	Militantista
Alienación (teoría de la revolución + economía centralizada)	Movilizadora

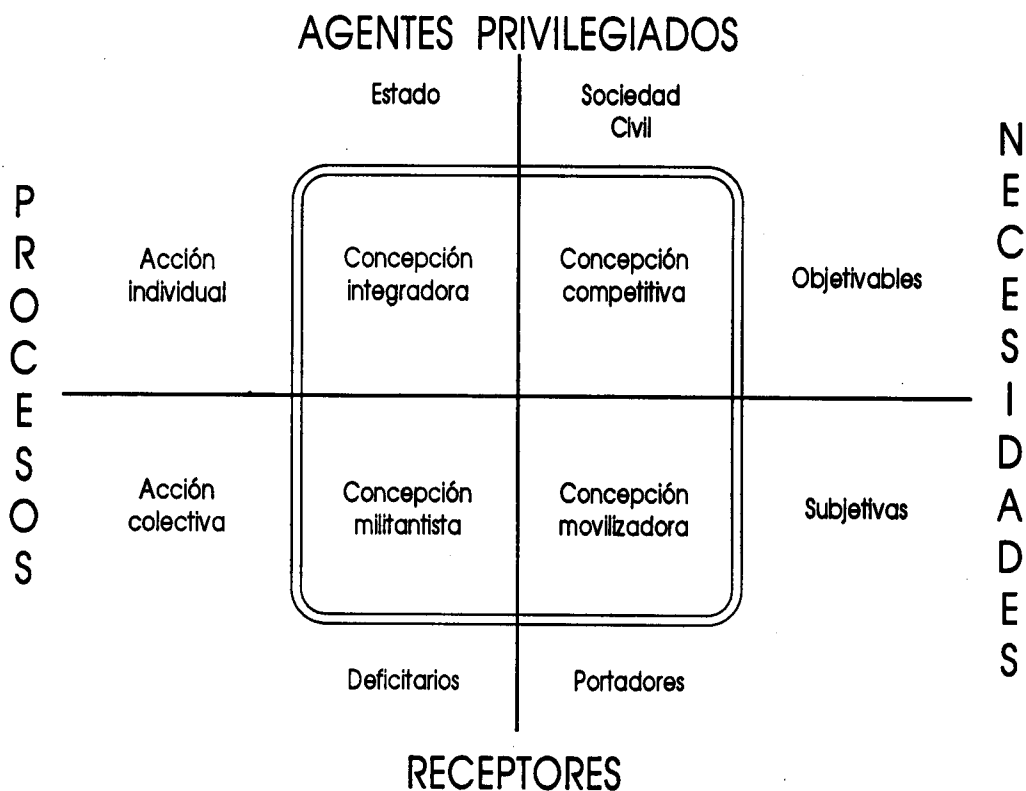
En el interior de cada concepción de intervención podemos reconocer por lo menos cuatro categorías o elementos comunes:

- a) Las necesidades: toda intervención social se basa en una interpretación de las necesidades de los individuos. A su vez, la evaluación de la intervención tratará de determinar en qué medida esas necesidades son satisfechas.
- b) Los procesos: toda intervención social privilegiará un tipo de proceso social en el camino a satisfacer las necesidades de la población enfocada. La evaluación diseñará métodos y procedimientos analíticos para determinar el grado de cumplimiento de tales procesos.
- c) Los agentes: toda intervención va a considerar prioritario un determinado agente de la sociedad en el proceso de resolución de la problemática en cuestión. La evaluación enfocará el grado de presencia o de acción de tal agente en el proceso en cuestión.
- d) Los receptores: toda intervención tendrá un discurso que implícita o explícitamente considera ciertas características de los participantes. La evaluación tenderá a ver impactos en un sujeto constituido a partir de tales características.

Cada uno de estos elementos tendrá una interpretación particular dentro de cada concepción de intervención. Analíticamente, proponemos una dicotomía para cada una de estas categorías:

- Necesidades: objetivables/subjetivas
- Procesos: acción colectiva/acción individual
- Agentes: Estado/sociedad civil
- Receptores: deficitarios/portadores

La relación de los paradigmas y concepciones mencionados más arriba con las categorías recién aludidas se explicita en el esquema siguiente:



El paradigma de lo social, la concepción de intervención y las propuestas evaluativas en los 80

Los años 80, sobre todo en su primera mitad, están dominados en el discurso de las intervenciones de las ONG por ciertos términos claves: educación popular, sociedad civil, organización de base, acción colectiva. ¿De dónde viene toda esa construcción teórica-argumentativa que legitimaba y daba sentido a la relación entre profesionales y personas de base?

Proponemos, como parte de nuestra argumentación, que existe un paradigma de lo social, denominado “del conflicto” que está en la base de tales conceptos y de tal concepción de intervención. Llamaremos “*movilizadora*” a tal concepción. Su origen se encuentra en diferentes campos académicos y de acción en los años 60 y 70. Podemos citar los dos principales referentes, a nuestro entender, la educación popular de Paulo Freire en Brasil y la sociología de los movimientos sociales de Alain Touraine en Francia. Nuestra hipótesis es que esta concepción generará un tipo de discurso y práctica de intervención social que por diversas razones históricas será apropiado mayoritariamente por las ONG latinoamericanas en los 80. Este discurso y esta concepción de intervención implicará y orientará una cierta evaluación enfocada en temáticas específicas. Detengámonos un poco en esta explicación.

Existe un contexto histórico en que las ideas de Freire y de Touraine se desarrollaron. Se trata de los años 70 y comienzo de los 80 en que el Estado como instrumento de integración, de síntesis y de consenso social se derrumba o por lo menos se cuestiona. Esto se debe, tanto en América Latina como en Europa, a un factor común aunque desde perspectivas distintas: la crisis del Estado benefactor. En América Latina tal crisis desembocó en numerosas dictaduras, en Europa en la supresión paulatina de beneficios sociales y en el término de utopías consensuales tales como el pleno empleo, y la escuela como instrumento privilegiado para la integración social.

Este proceso trajo en ambos continentes, la crítica al Estado, a la integración social al proyecto nacional, a la acción individual como solucionadora de problemáticas sociales y a la objetivación de las necesidades de las personas mediante las soluciones masivas a partir del Estado. Se comienza así a estructurar un campo de intervención social sustentado por la negación de tales elementos y por la afirmación de sus opuestos.

En términos de las categorías de análisis presentadas más arriba, podemos identificar a esta concepción de intervención social de acuerdo a los siguientes elementos:

- a) Necesidades subjetivas: la intervención pretende actuar sobre una profunda subjetividad de los individuos, sobre su conciencia, sus representaciones y su proyecto colectivo. La constitución del grupo en movimiento o en grupo consciente tiene que ver con un trabajo interno de los receptores.
- b) Proceso de acción colectiva: la intervención tendrá como norte desatar un proceso grupal con orientación única, especialmente de tipo reivindicativa e identitaria.
- c) Agente privilegiado: para desatar, encaminar y profundizar la intervención se privilegiará los agentes pertenecientes a la sociedad civil, que incluso se constituirán por negación y oposición al Estado.
- d) Características asignadas al receptor de la intervención: se trata de un sujeto portador más que deficitario, que conlleva una capacidad de propuesta, de organización y, en algunos casos, características culturales propias y diferenciadas del resto de la sociedad. Tales características le permitirían a este receptor tener un proyecto particular en la sociedad. Esta característica portadora queda clara en los años 80, puesto que los receptores van a ser definidos casi universalmente como "*sectores populares*", es decir, una categoría que alude a un lugar en la sociedad con el implícito de un rol en ella, y un grado mínimo de estructuración como actor. Esta mezcla de concepción cultural y política tiene relación directa con la idea de una subordinación de tales sectores en la sociedad.

Estas categorías deben entenderse como la lectura que el interventor social hace del proceso de intervención. Sobre tal lectura se produce, o se negocia, con los agentes pertinentes, la evaluación que va a entregar información sobre el éxito o fracaso de la intervención.

La evaluación de las intervenciones formuladas desde la concepción movilizadora

Dados los elementos anteriores, podemos deducir que la evaluación de las intervenciones sociales durante los 80, partiendo de la base que ellas fueron planificadas desde la concepción movilizadora, va a ser diseñada en torno a la verificación de los aspectos centrales de tal discurso.

Dadas las características de las intervenciones realizadas bajo el discurso de la concepción movilizadora, una intervención evaluada con la misma perspectiva será exitosa si:

- a) responde o satisface un conjunto de necesidades subjetivas de los receptores, especialmente aquellas cuya satisfacción permitiría el desarrollo de un proyecto autónomo del grupo en cuestión, en torno a aspectos reivindicativos y confrontacionales con otros grupos;
- b) se desarrolla y genera a mediano plazo un tipo de acción colectiva, especialmente en el plano reivindicativo y propositivo;
- c) privilegia, en el proceso de la intervención social, a agentes de la sociedad civil más que a agentes relacionados con el Estado;
- d) rescata, reanima, potencia y/o da espacio a un conjunto de elementos propositivos en las personas que de alguna manera están reprimidos por fuerzas externas.

El paradigma de lo social, la concepción de intervención y las propuestas evaluativas en los 90

Muchos fenómenos se juntan para que en los últimos años de la década del 80 el paradigma de lo social dominante, la concepción de intervención que de él se deriva, y las propuestas evaluativas se vean modificados. Entre estos suele señalarse, como dijimos más arriba, el acercamiento al Estado, o dicho de otro modo, el cambio de agente financista, de las agencias de cooperación internacional a las agencias gubernamentales nacionales. Por otra parte se argumenta también el cambio de escala de lo micro a lo macro.

Con lo anterior las intervenciones comenzarían a ser evaluadas en términos de impacto medible y de eficiencia. Este argumento es inexacto ya que nos habla de una forma y no de un fondo.

Las propuestas de intervención amparadas en la concepción movilizadora pueden, sin mayores inconvenientes, ser evaluadas a partir de impacto y eficiencia. Insistimos en consecuencia que el cambio, especialmente en lo que tiene que ver con la evaluación, debe ser buscado en una modificación del paradigma de lo social y en consecuencia de las concepciones de intervención que en él se sustenta. Pero dejemos esto para un poco más adelante y exploremos de acuerdo a nuestras categorías de análisis lo que ha pasado en los años 90.

Nuestra argumentación que se basa en un estudio empírico realizado el año 94 sobre siete intervenciones de ONG y tres programas de Estado, y que no tenemos el tiempo ni el espacio para detallar aquí, nos indica que el discurso de tales intervenciones oscilaría entre las concepciones integracionistas y competitivas, tratando de hacer una síntesis entre ambas.

Pero lo que más nos importa señalar son las características que toman las categorías del discurso en cuestión y cómo ellas van a condicionar una determinada evaluación al respecto:

- a) las necesidades pasan a ser netamente objetivables: la expresión más clara que toman las necesidades son las de “*conocimiento*” o de “*competencias*”. Ambas se refieren a objetividades que están más allá de la subjetividad de los sujetos, es decir, que la existencia de tales elementos es socialmente independiente de los individuos que las encarnen. Esto hace que tales objetividades sean en consecuencia transmisibles y universalizables;
- b) los procesos privilegiados van a ser los que tienen que ver con la acción individual. Los dos procesos privilegiados por las intervenciones analizadas, la integración social y la integración laboral van a ser procesos en los cuales el receptor de las intervenciones va a movilizar recursos individuales que no van a requerir de la asociación con otros individuos para la búsqueda de metas comunes;
- c) el agente privilegiado pasa a ser por un lado el Estado, y por otro la sociedad civil. El agente Estado está presente en cuanto las intervenciones, aún cuando realizadas desde las ONG, deben apoyar y/o profundizar las políticas sociales definidas desde el Estado, especialmente en lo que tiene que ver con la integración social. El agente sociedad civil está presente en su versión proveniente de la concepción competitiva, es decir, a partir de la idea de individuos racionales y estrategias situadas desde fuera del control del Estado.

d) las características asignadas al receptor tienen que ver por un lado con identificarlo como deficitario y con otras como portador. En efecto, las características deficitarias tienen que ver con la interpretación de ‘*pobre*’ y ‘*marginal*’, es decir, de aquellas que son propias de la concepción integradora. Por otra parte, las características portadoras corresponden a las de la concepción competitiva, a aquellas que tienen que ver con la capacidad de elección y de desarrollo de potencialidades latente de integración al mercado, de los receptores de la intervención.

Respecto a la evaluación de las intervenciones de los años 90, formuladas desde la perspectiva recién mencionada, podemos señalar que tales intervenciones se considerarán exitosas si:

- a) logran que el sujeto receptor internalice y asimile un conocimiento externo, y que tal conocimiento impulse, al mediano o corto plazo, una conducta de tipo integrativa en la sociedad, ya sea en sus aspectos cívico-políticos o económicos;
- b) logran, en los receptores de las intervenciones, una movilización de recursos individuales, en vista a la integración eficaz y competente al medio;
- c) logran un adecuado balance entre al accionar individual desde la esfera de lo privado con una sintonía con las macro-metas del Estado- nación, concretizadas en las políticas sociales y en el modelo de desarrollo.
- d) logran el paso de los receptores desde una situación de deficitarios, marcados por la marginalidad, a una de portadores, apelando a un conjunto de mecanismo y dispositivos cognitivos. El manejo adecuado de estos mecanismos permitirá al individuo una óptima inserción social.

En resumen que es lo que cambia en el discurso de las intervenciones y en sus evaluaciones entre los años 80 y 90:

- Cambio en el tipo de necesidades: se pasa de necesidades del receptor de tipo subjetivas a otras de tipo objetivable.
- Cambio en el tipo de proceso: se pasa de la acción colectiva a la acción individual.

- Cambio en el tipo de agente privilegiado: se pasa de una interpretación de la sociedad civil en términos colectivos, contestarios y reivindicativos, a una en términos individuales, participativos y de individuos calculadores. También se abandona una interpretación del Estado en términos conflictivos con la sociedad civil y se adquiere una en términos de asociación con la misma.
- Cambio en el tipo de interpretación de los receptores: de una interpretación netamente portadora en los términos descritos más arriba se pasa a una portadora basada en elementos distintos, tales como las potencialidades cognitivas de tipo individual. Por otra parte, se adquiere en los 90 una interpretación deficitaria de los receptores lo que explicaría su situación social.

Síntesis: la evaluación y los cambios de paradigmas y de concepciones de lo social

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, la explicación respecto de los cambios en la evaluación de las intervenciones sociales en las últimas dos décadas debería buscarse en las concepciones y paradigmas en que ellas se inspiran.

No nos parece válido el argumento que determinadas intervenciones, salvo casos muy específicos, corresponden a determinadas concepciones y paradigmas y que además se ajustan casi intrínsecamente a ciertos modelos y propuestas evaluativos. Por el contrario y como ejemplificamos al comienzo de este documento, una misma intervención puede, la mayor parte de las veces, ser leída y evaluada desde cualquiera de las cuatro concepciones.

Una propuesta aparentemente anclada en la educación popular freiriana de los años 80, puede ser leída y evaluada, incluso de manera exitosa, desde la concepción competitiva. Esto sería posible si se observa, es decir, se diseñan metodologías para determinar que la misma intervención satisface necesidades objetivables, desata procesos individuales, despierta algún tipo de cálculo racional en términos de costo-beneficio en los receptores y de alguna manera reconoce en ellos ciertas potencialidades de asimilación de conocimientos y estrategias universales que permiten el desempleo eficaz en ciertos dominio.

El mismo argumento es posible de manera inversa, es decir una intervención cuyo discurso se estructura en torno al desarrollo de competencias, puede ser leída y evaluada desde la concepción movilizadora.

Con esto vemos que el tema de los diferentes enfoques evaluativos en los períodos en cuestión no tiene que ver con el énfasis en los modelos positivistas-cuantitativos en los 90 y de los hermenéuticos-cualitativos en los 80, puesto que ambos pueden ser potencialmente útiles en cada período. El hecho de haber identificado al primero con las concepciones integradoras y competitivas y el segundo con la concepción movilizadora obedece probablemente a un tipo de explicación que escapa a este artículo.

Así, el cambio producido tiene que ver con privilegiar los elementos que nos van a indicar el éxito o fracaso de una intervención y ello a su vez va a estar indicado por la concepción de intervención que tengan los promotores y financistas de las experiencias y por el paradigma de lo social del cual tal concepción deriva.

Finalmente esperamos aportar, a partir de nuestras categorías de análisis, un lenguaje que puede ayudar a la sistematización y evaluación del tipo de experiencias que aquí nos ocupan, y a identificar la o las concepciones de intervención y paradigmas que están en su base. Un análisis así puede ayudar también a la comparación entre la lectura de la intervención en cuestión y la lectura o propuesta evaluativa que de él se pretende. En otras palabras se posibilita la explicitación de si lo que se va a considerar un logro por la evaluación es al mismo tiempo un logro en el discurso de la intervención.

BIBLIOGRAFIA

- BAJOIT, G.**, *Pour une sociologie relationnelle*, PUF, Paris, 1991.
- BODART, J.**, *Conceptions du travail social et positions d'intermédiaire*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain, 1983.
- BRUNNER, J.J.**, *Cartografías de la modernidad*, Dolmen, Santiago, 1994.
- CORVALÁN, J.**, *Cambios y Permanencias en la Intervención Social en Chile. El discurso de las ONG y del Estado en las décadas del 80 y del 90*, Tesis de Doctorado, Département des Sciences Politiques et Sociales, Université Catholique de Louvain, 1996.
- CROZIER, M. Y E. FRIEDBERG**, *L'Acteur et le Système*, Seuil, Paris, 1977.
- ECKBERG, D.L. Y L. HILL**, "The Paradigm Concept and Sociology", en *American Sociological Review*, Vol. 44 (Dec.), 1979, p. 925 - 937.
- FREIRE, P.**, *Pédagogie des opprimés*, Maspéro, Paris, 1974.
- GIDDENS, A.**, *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris, 1995.
- GREFFE, XAVIER**, *La politique sociale*, PUF, Paris, 1975.
- GRELL, PAUL**, *L'organisation de l'assistance publique*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain, 1975.
- HABERMAS, J.**,
"La modernité: Sa conscience du temps et son besoin de trouver elle - même ses propres garanties", en *Le Discours philosophique de la modernité. Douze conférences*, Gallimard, Paris, 1988, p. 1 - 26.
- KOLM, S. CH.**, *Le contrat social libéral*, Fayard, Paris, 1975.
- KUHN, TH.**, *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris, 1962
- TOURAINÉ, A.**, *La voix et le regard*, Seuil, Paris, 1978.
- TOURAINÉ, A.**, *Critique de la modernité*, Fayard, Paris, 1992.

MEDIADORES EN EL CICLO INVESTIGACION-CONOCIMIENTOS-POLITICAS EN EL OCASO DE LA PLANIFICACION NORMATIVA ⁽⁷³⁾

Alfredo Rojas F. ⁽⁷⁴⁾

“Hace unos 25 ó 30 años, cuando las economías de los países ricos crecían rápidamente y estaba en su punto culminante la creencia en la educación como agente del crecimiento y como panacea social, fuimos muchos los que creímos que una planificación racional acompañada de una inversión masiva en la investigación educativa lograría grandes progresos en la enseñanza escolar... El tiempo transcurrido nos ha dado una dura lección, enseñándonos lo que hoy sabemos, es decir, que la educación es una empresa que exige un trabajo intensivo y que las interacciones entre los seres humanos son fundamentales...”

Torsten Husén, 1990.

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación constituye una reflexión surgida de la experiencia de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, en donde su autor se desempeñó como Coordinador General entre 1990 y 1995, y como encargado de comunicaciones y Centros Asociados de América Central y el Caribe entre 1986 y 1990. También surge de haber trabajado como investigador en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de 1984 a 1990. Pero, sobre todo, surge de haber tenido experiencia en Planificación normativa entre 1974 y 1983, en uno de los Estados más fuertes de América Latina: el Estado mexicano de aquel entonces.

⁷³Las opiniones que aquí se exponen son de responsabilidad exclusiva del autor y no comprometen a institución alguna.

⁷⁴Master en Educación, Oficial de Programa de OREALC/UNESCO, Santiago, Chile.

En aquellos años, otros eran los desafíos centrales de la educación; otras las condiciones económicas y sociales de la región; y otras las condiciones institucionales en las que se daba la relación entre la investigación, el conocimiento y las políticas. Además de esas diferencias, que se describen y se detallan a lo largo de este trabajo, entre entonces y ahora existe otra gran diferencia que no se menciona, pero que constituye el telón de fondo de esta evolución: entonces reinaba la certeza. Se hacían afirmaciones tajantes, el mundo era “*objetivo*”, la información cierta. Hoy en día se vive en la incerteza y en ocasiones, en la incertidumbre. Lo único que sabemos, y en eso nos parecemos a nuestros ancestros que se refugiaban alrededor de la fogata y disipaban angustias y temores contándose cuentos, es que comunicándonos, hablándonos, conversando, vamos encontrando algo que se parece a la certidumbre.

Los cambios en el contexto de la formulación e implementación de políticas educativas

Ocaso de la Planificación Normativa

Los enfoques, métodos y técnicas de la planificación normativa han perdido su importancia en comparación a las décadas de los sesentas y setentas, en las cuales era una de las principales herramientas de Gobierno. Ello ocurre en lugares tan distantes como México e India (Tilak; 1996; Prawda; 1991).

Los procesos de planeación eran realizados por oficinas altamente especializadas. En ellas se concentraban los mejores técnicos y especialistas, que fundaban su trabajo en la elaboración y uso de información estadística o documental.

A su vez el Plan constituía el marco normativo para las decisiones, de modo que los políticos o administradores debían ceñirse a ese marco y, cuando no lo hacían, al menos debían proporcionar, o solicitar a sus técnicos, una explicación (técnica) plausible.

Hoy son pocos los países en desarrollo en los cuales el Plan y la planificación normativa conservan su importancia. Ello debido a que las sucesivas crisis económicas de los años setentas y ochentas, unido a los problemas derivados de los pagos a las deudas, significaron en numerosos países, reducciones en los recursos destinados a la educación.

Como resultado de lo anterior, el contexto político más global en el cual surgió y se desarrolló ha cambiado. Y, finalmente como lo muestra la cita de Husén, la planificación normativa no ha dado los frutos que se esperaba y en consecuencia, ha sido sometida a fuertes críticas.

En relación al contexto, hoy en día no parece socialmente deseable que el Estado conduzca todas las actividades de la sociedad, y menos aún que lo hagan los aparatos centrales de gobierno. Se espera que la conducción se realice de modo descentralizado, tanto desde el punto de vista regional como institucional. También se espera que la empresa privada, la comunidad organizada, las ONG y los propios establecimientos educativos elaboren e implementen sus planes o programas. Para que esto ocurra, se requiere de otras técnicas, tales como la planificación estratégica o los enfoques del *managment*.

Información y Toma de Decisiones en Educación

Sin embargo, la situación que está emergiendo no invalida la necesidad de que se siga produciendo conocimiento e información para la toma de decisiones. De hecho, en un mundo en el cual la empresa y la rentabilidad son el motor de numerosas actividades, la información se vuelve crucial para la toma de decisiones exitosa.

Los corredores de Bolsa, por ejemplo, deben permanecer siempre atentos a la información que les ofrecen los tableros electrónicos y deben estar al tanto de las últimas tendencias y movimientos del mercado. Una insuficiente consideración de la información acarrea pérdidas que se verifican casi de inmediato. Buena información, y buena capacidad de análisis de la misma, resultan, por el contrario, en ganancias.

Ello no ocurre solamente en las actividades financieras privadas. También ocurre en las finanzas públicas. Allí, las decisiones de los Bancos Centrales de reducir o de alzar las tasas de interés, o de los Ministerios de Finanzas de dejar flotar el dólar, o de devaluar la moneda nacional puede traducirse en mejorías o empeoramientos de las economías nacionales, y en la mayor prosperidad o pobreza de sus habitantes. Contar con la información y con los análisis adecuados es, por lo tanto, crucial para las finanzas públicas.

En educación, sin embargo, no existe una relación tan inmediata y evidente entre la toma de decisiones y el éxito o fracaso de la actividad educativa. Ello ocurre, en primer lugar, porque en educación los procesos son observables o mensurables en **ciclos de mediano y largo plazo**.

Incluso una actividad relativamente simple, como construir una escuela elemental para una comunidad urbana, y medir los efectos de esa inversión en términos de ampliación de la cobertura elemental requiere mínimamente de un ciclo de dos años: un año en decidir la inversión, seis meses en construir la escuela, o las aulas, otros seis en que la información fluya mostrando que efectivamente se produjo aumento de la cobertura. Todo ello suponiendo que los sistemas de planificación, gestión e información existen y son eficientes. En esas mismas condiciones, la medición de efectos requiere de más tiempo si se trata de construir escuelas en sectores rurales aislados. Y requiere de más tiempo, y de métodos de observación más sofisticados, si se trata de procesos más complejos que la simple ampliación de la cobertura; si se trata por ejemplo, de mejorar la calidad de la enseñanza, o la eficiencia de las escuelas.

La duración del ciclo decisión-ejecución de la inversión-implementación de la medida- evaluación de su efecto- será mayor cuanto más lejos (institucional y/o geográficamente) se encuentren las unidades ejecutoras de las unidades de planificación y financiamiento; circunstancia que avala los argumentos de descentralización.

Además de la dimensión temporal, la **complejidad del fenómeno educativo** no siempre permite establecer relaciones de tipo causa-efecto; relaciones que son tan evidentes en el caso de una buena o mala inversión en la Bolsa.

En efecto, cuando se trata de juzgar desde una perspectiva social, política y económica, lo que constituye el centro del fenómeno educativo; esto es, cuál es el aprendizaje resultante de someter a colectivos de educandos a determinados procesos de comunicación, la cantidad de variables o factores que parece incidir no siempre permite establecer relaciones causales precisas. Y cuando mediante acumulación de investigaciones y sofisticados modelos, se logra establecer tales relaciones en un lugar y tiempo determinados, el valor de las mismas es muy discutible para otro lugar y tiempo, e incluso para el mismo lugar en otro tiempo. De allí entonces que, al igual que en las otras Ciencias Sociales, el conocimiento respecto de los fenómenos educativos será **relativo a un tiempo y espacio**, y tendrá un fuerte carácter **interpretativo**. Ello hace más complejas las relaciones entre la información y la toma de decisiones en educación.

Las nuevas tendencias

En América Latina, la Planeación normativa tuvo su apogeo en un periodo histórico en el que la tarea principal era la construcción de los sistemas educativos nacionales; en especial, el dotar de escuelas elementales y de maestros a todos los niños. Como actividad teórico-práctica se inició a mediados de la década de los sesentas y vino a perder fuerza a fines de los ochentas. Las conexiones entre las acciones propuestas por el Plan, las decisiones, la implementación y sus efectos se establecían mediante normas, procedimientos administrativos, y diversas técnicas de programación y presupuesto. En algunos países también se realizaba evaluación de efectos que retroalimentaba todo el proceso. Por supuesto, un elemento central lo constituía la producción de información estadística especializada.

En la situación actual en cambio, han aparecido tendencias que pretenden asimilar los efectos o resultados de la acción educativa a dinámicas de mercado. Se espera entonces que el usuario (o sus padres) juzgue los resultados de la educación que él o ella está recibiendo y, si la encuentra insatisfactoria, sencillamente se cambie de escuela o de Universidad. Desafortunadamente, en los países en desarrollo son muy pocos quienes tienen tal capacidad de elegir. La mayoría son usuarios cautivos de la única escuela existente en la comunidad, o del barrio.

Otra tendencia busca ligar decisiones y gestión con resultados a través de mecanismos más sofisticados de evaluación, como mediciones de calidad de la enseñanza a través de test estandarizados de carácter universal o muestralmente representativos; o bien mediante la utilización de indicadores económicos como costo-efectividad o costo-beneficio.

Empero, estos mecanismos son incipientes, e incluso allí donde muestran su mayor grado de desarrollo, todavía no aparecen formas de entender y producir una adecuada relación entre conocimiento y acción en el campo de las políticas educativas.

Desaparecida la Planificación normativa como la práctica estándar mediante la cual el conocimiento técnico se vinculaba a las políticas y a la acción, pareciera que los países latinoamericanos no han llegado a generar nuevas formas de producir tales vínculos; formas que, al mismo tiempo, sean congruentes con los nuevos modelos de impartir educación. Se podría decir que hoy se está en una fase de transición, en una **tierra de nadie** en donde se han perdido las virtudes de la formulación e implementación de políticas mediante una fuerte acción estatal, y aún no se vislumbran o instalan esos nuevos modelos.

Los actores internacionales

En términos de capacidad de producción de conocimientos, e influir en las políticas, no ocurre lo mismo con los organismos financieros internacionales. Al contrario de lo que ocurrió en los países, en los cuales las sucesivas crisis económicas y reducciones (o fugas) del personal debilitaron o liquidaron las Oficinas Nacionales de Planificación y Estadísticas, algunas agencias de financiamiento como el Banco Mundial desarrollaron una impresionante capacidad de análisis de políticas, con sofisticados enfoques, técnicas y procedimientos para investigar, informarse y producir propuestas políticas y programáticas.

El análisis y formulación de políticas se concentró en instituciones de carácter internacional, en particular el Banco Mundial, la USAID y en menor medida, el Banco Interamericano de Desarrollo, en particular. Esas instituciones concentran a las comunidades más influyentes de investigadores y analistas de políticas, bien como parte de su propio staff, bien como consultores.

A fines de la década de los ochentas también cambiaron o entraron en crisis buena parte de las agencias de cooperación para el desarrollo de carácter nacional, afectando entre otras, el rol de las comunidades de investigadores. Tal es el caso de Europa y Canadá.

Las agencias de financiamiento basan su preeminencia en el dominio casi exclusivo de las interpretaciones de tipo económico acerca de los problemas educativos y de sus soluciones, y en su capacidad de financiar los programas que formulan o que contribuyen a formular.

La inexistencia o decadencia de los enfoques y Oficinas nacionales de planeación en los países en desarrollo, y la importancia creciente de las agencias financieras, incluyendo la ampliación de sus atribuciones para plantear políticas y programas nacionales en educación, crearon asimetrías que debilitaron aún más la escasa capacidad de los países para producir conocimientos e información relevante para políticas, como lo muestra Samoff (1995).

Problemas y desafíos en la implementación

El mecanismo privilegiado para financiar políticas y programas que buscan mejorar la educación en los países en desarrollo es el préstamo internacional. Sin embargo, el simple reemplazo del anterior mecanismo de Planificación normativa por la de Programa financiado por alguna institución financiera internacional no garantiza que las cosas se hagan mejor. Ni siquiera garantiza que las cosas se hagan.

En efecto, ¿cómo garantizar que los recursos lleguen a las escuelas y que en ellas, los profesores, la comunidad, los alumnos hagan los que se supone que el programa supone que harán? Al menos, la planificación normativa basaba su convicción de que los cambios se producirían porque estaban contenidos en un Plan, y a su vez consideraba los mecanismos de administración del Estado existentes.

En cambio, el éxito de un programa formulado en gran parte con interpretaciones de equipos externos, que se implementa desde unidades especiales, fuera de la línea regular de mando del Ministerio, tiene pocas garantías de éxito. Y éstas son todavía menores cuando la política o el programa van incluidos en programas de ajuste, en momentos en que el propio aparato de Estado y el Ministerio del ramo se está reduciendo, o está modificándose (Veáse por ejemplo el caso argentino presentado por Wild; 1995).

En otras palabras, una mejor interpretación realizada por los mejores expertos, con el instrumental más refinado y que defina una política de modo más acertado, no tiene por eso mayores posibilidades de implementación que un Plan a la antigua. Al menos, éste asentaba su implementación sobre la administración pública, sobre sus líneas de comunicación y mando. Porque los problema no se resuelven solamente formulando, sino más que nada implementando las soluciones. Esa es la **hora de la verdad**.

Posiblemente, la única condición de posibilidad de las políticas formuladas en el nuevo contexto tiene que ver con su congruencia con las situaciones nuevas que el mismo contexto va generando.

Dicho de otro modo, no se trata de poner el vino nuevo en odres viejos. No se trata de formular políticas con un sentido no estatal para dar lugar a programas destinados a implementarse única y exclusivamente por medios estatales.

Una fórmula de implementación alternativa de políticas, en condiciones de reducción de las funciones del Estado consiste en la creación, por parte de las autoridades centrales, regionales y locales de las condiciones para que diversos actores, empezando por los maestros y comunidades de las escuelas rurales más alejadas de la capital, estén interesados en cambiar en el sentido propuesto por la política. Para crear esas condiciones las autoridades deben recurrir a medios administrativos, jurídicos y políticos diversos.

La planificación normativa, que veía en el plan y en la administración pública sus principales herramientas, se reemplaza por una gran diversidad de herramientas entre las que se cuentan los estímulos financieros directos o indirectos a los actores o sus instituciones; nuevos ordenamientos legales y reglamentarios que originan nuevas formas de relacionarse entre personas e instituciones; más oportunidades de capacitación y formación; acceso a la asistencia técnica proveniente de organismos no ministeriales o sectoriales; públicos, no gubernaumentales o privados; etc. Todos esos mecanismos, operando de conjunto, llevan a que los actores asuman la dirección propuesta y al mismo tiempo los empoderan, les abren nuevas posibilidades de acción y relacionamiento.

Este modo de implementación podría llegar a romper algunos de los principios más celosamente guardados por los administradores. Por ejemplo, que no se puede financiar directamente a las instituciones educativas, ni otorgar estímulos en forma de dinero a los profesores, al margen de sus menguados salarios. O que la capacitación solamente puede ser ofrecida por programas ministeriales, o que instituciones públicas y privadas no se relacionan. Y sobre todo, que quienes deciden realizar las acciones de política son los propios actores, impulsados por autoridades que son capaces de convencerlos y apoyarlos con los incentivos.

Esta forma de implementar políticas no está exenta de riesgos: corrupción, atomización ineficaz y sin sentido, incapacidad de coordinar acciones, para mencionar solo algunos.

a) El riesgo de la corrupción. Este es un riesgo obvio. Tiene que ver con la entrega de recursos a partir de criterios diferentes a los planteados por el programa, o a actores distintos de los previstos, o lo que es más frecuente, de apropiación indebida de los mismos por parte de funcionarios, de sus familiares o asociados.

B) El riesgo de la atomización ineficaz y el sin sentido. Se puede estar haciendo todo bien, pero sin que los actores entiendan que son parte de un proyecto mayor. O bien, las acciones pueden tener un carácter parcial, puntual y desprovisto de un sentido mayor, invisibles como una política.

C) Incapacidad de Coordinar acciones. Una implementación de esta naturaleza supone medidas administrativas y legislativas. Supone capacidad de persuadir a los legisladores y a los administradores regionales o municipales. Supone capacidad de invitación de otros actores, en particular los privados y no gubernamentales.

Este modo de implementación supone también un Estado fuerte, pero fuerte de un modo distinto al de la Planificación normativa. Supone un Estado honesto, con una alta capacidad de contraloría de los recursos, sensible a la crítica y controlado, a su vez, por la opinión pública. Supone que la administración central dispone de capacidades técnicas de supervisión y superintendencia, y que las administraciones descentralizadas, e incluso las instituciones escolares disponen de capacidades de planificación o análisis estratégico para analizar la situación en la que se encuentran y aprovechar las oportunidades que se les abren. A su vez, ello implica capacidades de producción y difusión de conocimientos acerca de lo que está sucediendo entre los múltiples actores en sus diversos escenarios.

Los requerimientos de la nueva situación

Investigación e información. Factores claves

La situación de implementar procesos de cambio en miles de escuelas públicas, privadas o comunitarias a lo largo y ancho de un país, o en un segmento de las mismas, no tiene por qué ser diferente a la situación de aumentar la productividad en todas las empresas de un país o en un sector o rama productiva. Siguiendo el debate internacional sobre el tema, ello supone aumentar las capacidades de difusión y asimilación de nuevas tecnologías en todo el sistema.

En educación, nuevas tecnologías no siempre ni necesariamente significa la utilización de nuevos equipos, sino a nuevos modos de organizar los procesos de comunicación en los espacios y tiempos educativos. Esto significa que el sistema debe disponer de observadores capacitados para señalar cuál es el estado de la tecnología en uso en un momento dado, y de que modo el proceso de cambio está afectando favorablemente o no a esa tecnología en uso.

En consecuencia, además de los sistemas de información estadística propios de los Ministerios, se requiere como nunca antes de redes de investigación educativa. Esta ya no constituye solamente una actividad académica destinada a la construcción desinteresada de conocimientos. Ahora resulta indispensable por su posibilidad de describir y analizar los procesos de cambio; por ende, se trata de una investigación orientada por las necesidades de la formulación, implementación y evaluación de las políticas, tanto a nivel nacional como en los niveles subnacionales e incluso institucionales.

Las comunidades críticas. El filtro indispensable

Sin embargo, como se ha señalado más atrás, la educación es una actividad en cuyo centro están diversos procesos de comunicación entre seres humanos. Por ende se encuentra afectada por diversos fenómenos humanos. Es histórica, social e individual a la vez. Esto determina que los resultados de las investigaciones, más allá del rigor con que se realizan, y de sus pretensiones de universalidad, estén siempre sujetos a interpretaciones.

Empero esas interpretaciones no son caprichosas ni ocurren al azar. Ellas se producen en el seno de comunidades profesionales que se van constituyendo y persistiendo mediante el ejercicio de la discusión y la crítica. Por lo tanto, no se trata de investigaciones o de interpretaciones aisladas, sino de grupos de profesionales inmersos en procesos de producción intelectual y comunicación permanente. Sólo el ejercicio de la crítica, la comunicación y la discusión permanente permite que los resultados de investigaciones aisladas y relativas a tiempos y espacios bien delimitado se confronten con otras investigaciones y con otras interpretaciones, dando lugar así a corrientes de pensamiento. A esa producción intelectual escrita, difundida, diseminada y discutida se suele llamar conocimiento.

Las discusiones y los debates de las comunidades intelectuales constituyen la **agenda** educativa de un país, o una región. Es al interior de esa agenda que se van formulando las políticas. Por lo tanto, resulta indispensable que los temas de la agenda se difundan más allá de los círculos intelectuales, entre los círculos políticos, en las comunidades empresariales, entre los sindicatos, entre los administradores regionales y municipales autónomos, en las organizaciones de padres y de estudiantes.

Los países en desarrollo que han logrado proponerse una agenda educativa propia, y que tal agenda ha logrado permear círculos políticos, empresariales y sociales son aquéllos que tuvieron masas críticas de investigadores e intelectuales debatiendo y en los cuales una fracción de esos intelectuales pasó a ocupar tareas de gobierno.

La existencia de las comunidades intelectuales, y la existencia de una agenda, posibilita a su vez la existencia de políticas educativas más allá del gobierno o del Ministerio de Educación. Ellas pasan a ser parte de las agendas nacionales y conciernen a toda la sociedad, y solamente en ese momento resulta posible plantearse políticas viables de implementar más allá de las fronteras del Ministerio o la administración. Por lo menos eso parece demostrar la escasa investigación existente al respecto (Samoff, 1995).

Las comunidades de intelectuales en educación están formadas por investigadores. En Africa, preferentemente de Universidades, en América Latina de Universidades y Organizaciones No Gubernamentales, y en Asia de Universidades y Ministerios de Educación. Su origen universitario, o de Ministerios de Educación plantea de inmediato uno de los problemas más críticos para la sobrevivencia de estas comunidades, y es que ellas han sufrido las disminuciones de recursos que han afectado al sector por lo menos durante toda la última década. En el caso de las ONGs. éstas han comenzado a vivir situaciones críticas a partir de la presente década, originadas en la drástica reducción de la cooperación internacional.

Los intermediarios (brokers) de conocimientos

Para dar lugar a agendas de política educativas susceptibles de transformarse en políticas de carácter nacional que involucran a una multiplicidad de actores, y no solamente a los Ministerios, además de producir, se requiere diseminar el conocimiento. Diseminarlo, primero entre los propios productores del conocimiento para alimentar los procesos de investigación y los debates y discusiones. En segundo lugar, diseminar ese mismo conocimiento entre quienes van a implementar las políticas; entre los administradores, los docentes, los profesores en los distintos rincones del sistema. En tercer lugar, diseminarlo a la opinión pública en general y a otros actores interesados en la educación.

Dos son los roles de intermediarios de conocimientos que aparecen en la nueva situación: Analistas de Política y Redes de Investigadores e Información.

El surgimiento del Analista de Políticas

Presentar los hallazgos de la investigación educacional no era prioritario en los procesos de planificación normativa. El insumo básico para las actividades de planeación eran las estadísticas educativas, en especial las que mostraban las necesidades de aumentar la cobertura. El discurso político de los años sesentas y setantas le otorgaba primera prioridad al número de escuelas construidas y de niños que se incorporaban al sistema.

Los ejercicios de análisis de políticas eran ejercidos en algunos países por investigadores que se expresaban mediante columnas en los periódicos o publicaciones críticas. Sin embargo, éstos eran escasos y marginales al sistema; generalmente académicos.

Empero, en la medida que los temas de la educación se hacen más importantes para las sociedades, y que hay necesidad de involucrar a diversos actores en procesos de cambio, se requiere de analistas de políticas, tanto en funciones cercanas a la formulación de políticas como de oposición o crítica. Ellos son los que van dando a conocer la agenda al interior del sistema educativo y al exterior del mismo.

¿Qué son los Analistas de Políticas Educativas? La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC al realizar su primer curso de formación de analistas de política en esa región, definió el siguiente perfil (REDUC; 1994). Los analistas de políticas educativas deben disponer de capacidades para:

A. Analizar las tendencias y problemas de los sistemas educativos nacionales, particularmente los del primer nivel de enseñanza, discerniendo entre los problemas coyunturales y estructurales, y de proponer políticas, programas y proyectos destinados a enfrentar dichos problemas.

B. Comunicar de modo efectivo los análisis en documentos de políticas destinados a diversos públicos: tomadores de decisión, dirigentes de los docentes, artículos de prensa, organizaciones de padres y de alumnos, partidos políticos, parlamentarios, otros líderes de opinión.

C. Manejar estrategias de asesoría y consulta de forma que sea reconocido como una fuente experta legítima y confiable en temas de política educativa.

Para formar esas competencias, realizó un curso de un mes de duración, cuyos contenidos, divididos en áreas, fueron:

A. Área de análisis y síntesis de información. Sus objetivos buscaban:

- a) proporcionar habilidades en el manejo eficiente de información educativa;
- b) desarrollar capacidades para sintetizar e integrar conocimiento y;
- c) desarrollar competencias en la producción de documentos de políticas. Constaba de las siguientes asignaturas: Teoría y práctica de la producción de documentos de política; Análisis e interpretación de resultados de investigaciones; Fundamentos de sociología del conocimiento aplicado y estrategias de consultoría.

B. Área de políticas. Su propósito era revisar las tendencias históricas de evolución de los sistemas de educación Latinoamericana, llevar a cabo diagnósticos del estado actual y analizar las opciones para afrontar los problemas prioritarios. Se ponía especial énfasis en revisar casos exitosos de programas y proyectos nacionales. Las asignaturas eran las siguientes: Teoría del análisis de políticas públicas; Diagnósticos y desarrollo de la educación; Políticas, programas y proyectos para latinoamérica.

C. Área técnica. Proporcionaba herramientas técnicas para fundamentar decisiones y propuestas de políticas. Las técnicas incluían tanto procesos de iluminación consensual como análisis cuantitativo y formal. Las asignaturas eran las siguientes: Técnicas heurísticas de análisis de políticas; Técnicas cuantitativas de análisis de políticas; Técnicas de presentación de información por computadoras.

En 1994 y 1995 se realizó un Curso de Analistas de Políticas anual, alcanzando a 76 participantes de todos los países de América Latina. Los cursos incluyeron personas de todos los Ministerios de Educación, de Facultades de Educación de la Región y de Centros de Investigación. Los docentes fueron destacados investigadores de universidades norteamericanas, de centros de investigación latinoamericanos, y oficiales de programas y consultores del Banco Mundial, de la UNESCO y UNICEF

El primer curso, realizado en México, fue financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y evaluado de modo independiente con fondos de IDRC de Canadá. Seis meses después de terminado el curso, los evaluadores entrevistaron a 23 participantes de México y Centro América. De ellos, 22 habían recibido al menos dos peticiones en sus Ministerios de Educación de elaborar documentos de política (Thorngate y otros; 1995).

Redes de Investigadores e Información

Junto al investigador "clásico", interesado en proponer una tesis o probar una hipótesis, coexisten ciertos investigadores interesados en las políticas educativas. Interesados en la formulación y los efectos de las políticas. Más cercanos a los evaluadores, consultores y políticos que a sus pares académicos, estos investigadores han tendido a organizarse en redes.

Las formas de organización de las redes, su constitución y modos de operar son muy diversos, pero todas tienen en común el interés de conectar investigaciones y políticas. A continuación se presenta un cuadro con sus principales características:

Red. Año de fundación	Membrecía. Número	Países o regiones	Logros principales	Dimensión de información
Reduc. Red Latinoamericana de Información en Educación. 1978	Centros de investigación y/o de información de Universidades, Ministerios, ONGs. 23	América Latina	Desarrollo teórico y práctico de las dimensiones de brokerage de conocimiento	Base de datos con más de 10,000 resúmenes de investigaciones educativas de la región
ERNESA. Eastern and Southern Africa Educational Research Network. 1985	Formada por Asociaciones nacionales de investigadores. 12 Asociaciones nacionales.	África meridional y del Este	Fortalece las comunidades de investigadores en los países.	Producción de Estados de Arte. Está iniciando la formación de Base de Datos.
ROCARE. Roseau Ouest et Centre Africain de Recherche et Education. 1989	Miembros individuales de Ministerios, Universidades o centros de Investigación	Países de África Central y del Oeste, organizados en capítulos o redes nacionales	Ha desarrollado actividades de "Policy Dialog" y de promoción de políticas a nivel regional	Esta iniciando la producción de información

SEARRAG. Southeast Asian Research Review and Advisory Group. 1982.	Miembros individuales de Ministerios, Universidades o Centros de Investigación. 20 miembros en total.	6 países del Sudeste de Asia.	Ha desarrollado diversas publicaciones destinadas a que sus miembros fortalezcan las investigaciones de políticas	No tiene
NORRAG. Northern Research Review and Advisory Group. 1975	Miembros Individuales de Ministerios, Universidades, Centros de Investigación. 50 miembros.	Europa y Estados Unidos	Realiza Foros de discusión de políticas con las principales agencias de financiamiento y de cooperación para el desarrollo. Publica periódicamente análisis de políticas	No la tiene
CARICOM. Caribbean Comission. Educational Information and Research Network. 1995	Asociaciones nacionales de investigadores	Países del Caribe	En formación	Ha iniciado la construcción de una Base de Datos.
SAFER. South Asian Federation of Educational Research. 1993	Miembros Individuales de Ministerios, Universidades, Centros de Investigación de 4 países de la región	Bangladesh, India, Nepal y Sri Lanka.	Fomento de la investigación orientada a políticas en la región.	Servicios de diseminación de información ; inicio de construcción de base de datos
.SERI. Southern Edducational Resaerch Initiative. 1995.	Miembros individuales de las redes del Sur, para coordinar acciones comunes.		Coordinación de iniciativas	

Fuente: Informes de Autoevaluación de las Redes mencionadas. Interrag Meeting, Millahue, Chile January 1996.

En suma, las redes enfatizan:

- a) el fomento de las investigaciones educativas orientadas a políticas en sus países y regiones;
- b) La producción de interpretaciones y corrientes de pensamiento mediante reuniones, encuentros y **policy dialogue**;

c) la difusión y diseminación del conocimiento mediante publicaciones y servicios de información y

d) el fortalecimiento de las capacidades y destrezas para mejorar la producción de investigaciones y del análisis de políticas mediante cursos de entrenamiento a sus miembros o al personal de los Ministerios, Universidades o Centros de Investigación de sus regiones.

Financiamiento de actividades de intermediación del conocimiento para la formulación e implementación de políticas

Las actividades descritas en el punto anterior han podido desarrollarse gracias al financiamiento internacional. Las fuentes, aunque diversas, no han sido numerosas. En particular destaca el apoyo canadiense de IDRC y de agencias de cooperación europeas para las redes africanas. La red latinoamericana, además del apoyo canadiense ha recibido recursos provenientes de la USAID y de fundaciones privadas.

¿Cuánto cuesta la intermediación a escala regional? Si bien muy seguramente los costos son diferentes, según la región de que se trate, la red latinoamericana ha elaborado una somera revisión de sus costos a lo largo de todos los años de financiamiento. Durante el período que va de 1977 a 1995 esta red ha obtenido un financiamiento total de US\$ 5,312,811; esto es, un promedio anual de US\$ 295,656. Esa cifra dividida entre los 17 países en donde existen Centros Asociados da un promedio anual de US\$ 17,392 por país, incluyendo los gastos del centro Coordinador. A ello se debe añadir los aportes nacionales, estimados en una cifra cercana a los dos millones de dólares. (Rojas; 1995).

A cambio de esa cifra, la educación latinoamericana ha obtenido una Base de Datos permanentemente actualizada de resúmenes de las investigaciones educativas en los países, con microfichas de aquéllas más importantes; puesta en centros de documentación en cada país, diversas publicaciones de análisis de las investigaciones: Estados del Arte, libros y papers; frecuentes reuniones de los principales investigadores de la región; reuniones anuales de investigadores de los países, cursos de analistas de política y un importante desarrollo de tecnologías de información.

Para tener una visión más completa de los costos totales de mantener una producción constante de conocimientos para políticas, a esa cifras habría que añadirle los costos de producción de las investigaciones en los países. Tales cifras no existen y posiblemente su variabilidad es muy grande de país en país. Cabe señalar, sin embargo, que en casi todos los países de la región existen Fondos nacionales de fomento a la investigación científica, parte de los cuales se destinan a la investigación. A ello se suman los escasos recursos presupuestales regulares de las Universidades y los recursos aportados por las agencias de financiamiento internacional.

Conclusiones. Debilidades y Fortalezas de las Redes de Investigación e Información

Sin embargo, cualquiera sean las cifras, el desarrollo tanto de la capacidad investigativa como de intermediación, es precario e insuficiente en comparación con las necesidades que surgen de la nueva situación. Por ejemplo, piénsese en una actividad destinada a incrementar el financiamiento privado, o de las comunidades destinado a la educación pública de segundo nivel, haciendo que la educación sea “tarea de todos”, también en esta dimensión.

En muchos países una idea así todavía es impensable. Por lo tanto, hay una extensa labor de persuasión y de difusión de la experiencia internacional existosa sobre el tema, para poner el tema en la agenda política de los países.

A continuación, está el apoyo a los organismos técnicos del sector educativo que podrían formular los proyectos de ley destinados a poner en práctica una medida como la propuesta. Junto con el apoyo técnico, está la revisión de esos mecanismos garantizando su congruencia con otros valores que sustenta la comunidad nacional, como por ejemplo, la igualdad de oportunidades, o la no discriminación a quienes no pueden pagar, o la no ingerencia de los donantes empresariales en la vida de los establecimientos educacionales, etc. Seguidamente hay toda una labor de asesoría a los parlamentarios que votarán la ley, así como de orientación a la opinión pública por medio de publicaciones y entrevistas. Sin olvidar las tareas de persuasión de los sindicatos de maestros, y de los propios maestros a quienes se deberá demostrar que una medida como la propuesta mejorará sus condiciones y las de sus alumnos. Después, las tareas son de convencer a los donantes que su aporte es necesario, que sin ese aporte la educación no podrá avanzar al ritmo que exigen las circunstancias, etc. etc.

En suma, en momentos de cambios sociales tan profundos como los que están viviendo la mayoría de los países en desarrollo, las necesidades del análisis de políticas, y de producción y diseminación de conocimientos a una gran diversidad de actores, son prácticamente ilimitados.

Entre las fortalezas para cumplir esas tareas, las redes cuentan con experiencias y equipos bien preparados en términos de capacidad de investigación. Posiblemente lo que se requiera en este campo sea ampliar y profundizar las demandas de investigaciones que se hagan a los miembros de las redes, de parte de las agencias de financiamiento y de la cooperación para el desarrollo.

De igual forma, algunas de las redes cuentan con capacidades y experiencia en la diseminación del conocimiento necesario para la formulación de políticas mediante publicaciones escritas, tales como el Boletín de SEARRAG o Norrag News. En este ámbito, las necesidades se refieren a la generalización en todas las redes de este tipo de experiencias.

En donde existen mayores debilidades es en el campo de la construcción de capacidades de análisis de políticas, de vinculación de la información al análisis de políticas y en la utilización intensiva de las tecnologías de información para producir dicha vinculación. Esto significa, por ejemplo, preparar funcionarios e investigadores con capacidad para monitorear las diversas experiencias y problemas educativos en sus países o regiones, sugerir investigaciones, participar en la elaboración de interpretaciones, difundirlas por escrito a través de informes, o de artículos especializados o de prensa, asesorar a ministros, funcionarios y parlamentarios, organizar reuniones con actores, etc. Significa asimismo desarrollar las tecnologías necesarias para que la información útil para la formulación e implementación de políticas sea fácilmente accesible tanto para los analistas de política, investigadores y expertos, como para los docentes universitarios, los profesores, los estudiantes de pedagogía. Además, significa desarrollar en las redes la capacidad para mostrar la utilidad de la investigación y el conocimiento en todos esos escenarios.

Esas son las tareas para el futuro en el campo de la investigación y la intermediación de conocimientos para políticas en educación. Como se ve, hay trabajo para muchos años.

BIBLIOGRAFIA

PRAWDA, Juan

Teoría y Práctica de la Planeación Educativa en México. Grijalbo, México, 1984.

REDUC

“Curso de Analista de Políticas”. En Catálogo. Santiago, Chile, 1995.

REIMERS, F.; MCGINN, N.

“Using research in educational policy and administrative decision making”. En Confronting Future Challenges: Educational Information Research and Decision-Making International Bureau of Education. Gêneve, 1995.

ROJAS, Alfredo

“Latin American Educational Information and Documentation Network (REDUC). Self Assessment”. Paper meant for discussion in the Inter-Network Workshop of Lesson Learned from Brokering Between Education Research and Policy Making. Santiago, Chile, January, 1996.

SAMOFF, Joel

“The Structural Adjustement of Educational Research: Reflections”. Paper prepared for the International Conference on Consultation and Consultancy. Zchortau, Leipzig, 1996.

TILAK, Jandhayala B.G.

“Random Reflections on Educational Research and Public Policy on India”. Paper meant for discussion in the Inter-Network Workshop of Lesson Learned from Brokering Between Education Research and Policy Making. Santiago, Chile, January, 1996.

CONCLUSIONES

Uno de los aspectos más distintivos que surgieron de las discusiones grupales es aquel referido a la concepción de lo que se entiende por sistematización. Esta se caracteriza por su pluralidad y diversidad conceptual, y responde a las características propias del trabajo de cada sistematizador. En efecto, hoy no es posible obtener una definición de sistematización consensuada, y sólo debe buscarse en las concepciones o posturas teóricas sobre la práctica de cada sistematizador, conjuntamente con las características que asume la propia intervención.

Existe, al parecer, una concepción de práctica social unitaria y específica, que impide que intervenciones sociales en ámbitos de acción distintos puedan ser abordadas por un mismo parámetro conceptual respecto de lo que se entiende por sistematización. Esta situación más que esclarecer, oscurece el problema, produciendo cismas en su desarrollo teórico y metodológico. No se trata de establecer a priori un modelo de sistematización que globalice la diversidad de intervenciones sociales, pero sí la de poner en la palestra la urgente necesidad de buscar caminos conciliadores que conduzcan a una legitimación de la sistematización, tanto en el campo académico como popular.

Por otro lado, las definiciones que se pueden obtener en la bibliografía sobre sistematización son bastante diversas y, con frecuencia, en el discurso de los actores éstas aparecen como un contrapunto respecto de los ámbitos de acción de la evaluación e investigación aplicada. Comúnmente se escucha decir que la sistematización *“no tiene una metodología propia”*, argumentando que existe una práctica sistematizadora particular para cada experiencia.

Si bien coincidimos en la especificidad de cada experiencia, pensamos que existe la posibilidad de mirar las prácticas teniendo como horizonte la producción de conocimiento sistemático que se ligue directamente con la construcción de teoría. A modo de ejemplo, podemos decir que detrás de cada intervención existen mediaciones y negociaciones que van otorgando un sentido de apropiación de la experiencia, tanto para el participante como para los promotores de la misma. Este sentido de apropiación es el que en definitiva moldea la recreación, reproducción y permanencia en el tiempo de la práctica.

Vista la intervención de este modo, hacemos las siguientes preguntas: ¿las mediaciones y negociaciones que se dan en la intervención condicionan la experiencia?; ¿las perspectivas o representaciones sociales de los actores involucrados en la práctica actúan positiva o negativamente en las posibilidades de apropiación de la experiencia?. Sin duda, las respuestas a estas interrogantes vinculan a la práctica con la teoría social, y la sistematización constituye su eslabón.

Por otro lado, llama la atención la existencia en el discurso de los profesionales de una distinción entre “teóricos” y “prácticos”. Así, se asocia al teórico con el escritorio y sus libros, y al práctico con el terreno y sin la posibilidad de reflexionar en torno a lo que hace.

Las prácticas de educación popular, al igual que los proyectos de acción social y cultural, por mucho tiempo han estado distanciadas de la investigación social. La importancia y relevancia de la construcción de conocimientos a partir de la práctica es incuestionable. El desafío que plantea el trabajo tendiente a estrechar las brechas entre la investigación y la acción es grande, y sujeto a discusiones teóricas y metodológicas en las ciencias sociales. No se trata revivir las gastadas rencillas entre lo cuantitativo versus lo cualitativo, lo distributivo versus lo estructural, etc., sino, de acercar posturas.

La desmistificación del primado de la acción por sobre la estructura y viceversa, es un buen punto de partida. Ya que el dominio primario de las ciencias sociales, no es la vivencialidad del actor individual, ni las características que asume el constreñimiento de las estructuras sociales, sino el de las prácticas sociales.

En efecto, y siguiendo a Giddens, los actores no le dan nacimiento a las prácticas, ni la estructura las moldean, y en este sentido, las prácticas sociales son reproducidas y recreadas a través de los mismos medios en los cuales los actores las expresan ⁽⁷⁵⁾.

Este cambio de perspectiva, entraña un conjunto de imbricaciones tanto desde la teoría como la metodología, y centra su atención en las formas en que los agentes sociales dan sentido a las prácticas y procesos puestos en marcha por los proyectos de acción social. Es en este escenario donde la sistematización entra a batallar. Ya no en rescate de los sentidos, significaciones y percepciones, ni de las relaciones estructurales que las moldean, sino de las prácticas sociales.

⁷⁵ Giddens, A. *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Edit. Amorrotu, 1995. pág. 40.

Desde esta perspectiva, la sistematización se constituye en un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimiento a partir de las prácticas en la realidad social. La sistematización debería volcarse -como objeto de conocimiento- a explicitar los supuestos, hipótesis, teorías con que operan los equipos de promotores y participantes de intervenciones sociales. En este sentido, la sistematización articula teoría y práctica, permitiendo una relación circular entre el conocimiento experiencial y el conocimiento organizado.

Al sistematizar, recreamos categorías, lenguajes y representaciones que rodean la práctica, las interpretamos y las comunicamos. Sin embargo, muchas veces las prácticas de sistematización no logran irradiar los conocimientos aprendidos y por tanto, escasamente, contribuyen al conocimiento de éstas. Razón de ello, es que debemos seguir buscando los caminos que aseguren un acercamiento necesario entre la teoría y la práctica, y la producción de conocimiento.

