

SISTEMATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN POPULAR

1. El campo general de la Educación No Formal y las Organizaciones de la Sociedad Civil en la perspectiva de la Educación Popular

A partir de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (realizada en julio de 1997 en la ciudad de Hamburgo), la Educación Popular se ha reconocido como un nuevo espacio de la Educación No Formal de Adultos en tanto permite una formación más humana, más social y más política del sujeto vista desde la mirada de los grupos populares en la sociedad Latinoamericana.

En cuanto a su relación con las Organizaciones de la Sociedad Civil, la Educación Popular es un ámbito desde el cual estas organizaciones llevan a cabo sus actividades dentro de la sociedad poniendo en marcha prácticas educativas sociales en temas tan variados como la salud, la educación, el género, los pueblos indígenas, los campesinos, etc. La Sociedad Civil tiene así la posibilidad de retomar la dimensión política de sus acciones y tener una incidencia política en la sociedad.

En tanto se trata de los aprendizajes desarrollados por los jóvenes (voluntarios) al interior de una Organización de la Sociedad Civil con una mínima estructura y sin una planeación sistemática forma, este trabajo intenta profundizar en el ámbito informal de la Educación No formal de Adultos. Aquí se consideran importantes todos los espacios de convivencia en los que participa el mencionado grupo de jóvenes.

1.1. Los aprendizajes en el ámbito informal de la Educación de Adultos

Bien valdría la pena empezar este apartado estableciendo una definición de cada uno de los procesos que comprenden lo que Coombs, (citado en Pastor, 2001) ha llamado “red de aprendizajes”. Coombs tiene sus razones de base para defender tal noción y argumenta que no es necesario referirse a la educación formal para tener una visión amplia de la escena educativa en el mundo total, pues también cuentan la educación informal y la no formal. Además, dicho concepto se ajusta a la idea de educación como procesos a lo largo de la vida, dado que su función básica consiste en ofrecer a la población del mundo aprendizajes desde la niñez hasta el fin de su vida.

1.1.1 Educación formal

Es el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad (Coombs & Ahmed, citados en La Belle, 1975).

1.1.2. Educación No formal

Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto a adultos como niños. Comprende, por ejemplo, los programas de extensión agrícola, los programas de alfabetización de adultos, la formación acelerada impartida fuera de la enseñanza oficial, los clubes juveniles con fines educativos y los programas educativos de instrucción en temas de sanidad, nutrición, planificación familiar, etc. (Coombs & Ahmed, citados en La Belle, 1975).

1.1.3. Educación informal

Es el proceso a lo largo de la vida por medio del cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades y conciencia a partir de las experiencias diarias y el contacto con el medio ambiente (Coombs & Ahmed, citados en La Belle, 1975).

Cuando se piensa en educación viene a la mente la imagen de la escuela, ya que se ha considerado al aula como el principal espacio educativo en el que nuestros jóvenes y señoritas, niñas y niños, hombres y mujeres son formados como personas al desarrollar los aprendizajes más importantes para sus vidas. Pensamos que sólo en el aula sucede el proceso de socialización, por medio del cual cualquier niño o niña aprende a vivir en sociedad y se convierte en parte de ella.

Señala Philip Coombs (citado en Pastor, 2001) que, al contrario, la educación formal es sólo una pieza, tan importante como las demás, en la formación de cualquier persona; ninguna de tales piezas es capaz, por sí sola, de satisfacer todas las necesidades de aprendizaje; son complementarias y suplementarias, se refuerzan mutuamente.

No obstante esta complementariedad, este trabajo sólo se abocará al aspecto informal de la educación de adultos y jóvenes. Como ya se definió, este tipo de educación sucede en la vida cotidiana, es lo que nos va sucediendo día con día y a través del tiempo hasta que dejamos de vivir.

De manera coloquial, se puede definir la educación informal como el proceso indisoluble de formación que vive el sujeto en su entorno, comunidad, ambiente, y por medio del cual desarrolla los conocimientos, las habilidades, las destrezas y el lenguaje propios, a través de la diaria y constante convivencia con los demás sujetos de su entorno.

Pero es muy importante tener en cuenta que este acervo de conocimientos, destrezas, habilidades, lenguaje, *nunca* están acabados. Siempre están cambiando. Son dinámicos e inacabables.

Picón (1980) indica que la educación informal ocurre a lo largo de la vida de las personas y que a través de ella adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, y abarca incluso todos aquellos procesos espontáneos de aprendizaje. En este sentido, la educación informal se define como una constante dialéctica para todo sujeto social. Lo que un sujeto social vive desde que nace hasta que muere es una constante de aprendizaje-contra aprendizaje-nuevo aprendizaje. Sólo un proceso de esta naturaleza le permite al sujeto adaptarse, desequilibrarse, y volver a adaptarse durante su larga vida. De otra manera, moriría en el intento de vivir en grupo y en un entorno tan cambiante como el clima en estos días.

Es en el ámbito de la educación informal donde los remanentes (entendiendo el término como parte de un bien que queda después de una expropiación) de las culturas autóctonas mexicanas desarrollan sus medios para defenderse del total exterminio cultural y social, como lo declaran Castillo & Patiño (2001); en las sociedades tradicionales – como la nuestra – la enseñanza formal va contra la cultura autóctona. Entonces la Educación Informal es el medio de defensa de la identidad cultural; se convierte en el espacio donde se originan aprendizajes en las relaciones del individuo con su entorno, resultado de las circunstancias. Cambia el entorno, cambia el sujeto y, al cambiar, el sujeto se refleja en su entorno y éste cambia.

A continuación, una definición completa de la educación informal que encierra todos los elementos que podemos considerar cuando se habla de ella:

(...) una educación no institucionalizada que se da en el seno de la familia y de la sociedad y en todas las instancias de la vida del ser humano, dentro de su respectivo contexto cultural. (...) sin rigideces y sin fronteras, identificada con el proyecto de vida del ser humano individual y social; congruente, básicamente –a pesar de sus naturales contradicciones con el marco de la totalidad de la cultura; (...) ha existido siempre, desde sus formas más elementales hasta las formas más complejas; (...) inherente a todo grupo humano, independientemente del grado de su desarrollo cultural pero profundamente identificada con su respectivo perfil cultural; (...) que da continuidad orgánica al aprendizaje humano sin la pasantía de intermediarios. Esta es la educación informal.” Picón (1980, s/p.).

1.1.4. Una diferenciación entre los campos de la Educación No Formal de Adultos

La educación en México abarca la educación formal que consiste en educar al alumno a partir de un programa oficial preestablecido, siguiendo ciertas normas y cumpliendo con ciertas reglas. Este tipo de educación es la que se ofrece a los niños y niñas desde la edad pre-escolar hasta la universidad o posgrado y alcanza a un cierto grupo de la población, normalmente en el que los padres de familia logran costear los gastos que se exigen, por lo menos hasta la universidad. Se divide en pública y privada.

La otra forma de educación consiste en la Educación No formal de Adultos y jóvenes. Este tipo de educación se distingue por estar dirigida a ese gran grupo de la población que se quedó fuera del sistema formal de educación. Se trata de jóvenes que se quedaron a lo largo del camino o de adultos que no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela. Aunque también se ha

visto que puede constar de los cursos extracurriculares que se ofrecen como opciones alternativas para la formación del mismo tipo a los niños, jóvenes y adultos.

La Educación No formal de Adultos y Jóvenes comprende cuatro espacios diferentes, la educación no formal, la educación informal, la Educación Popular y la educación permanente.

Este tipo de educación y sus cuatro espacios están dirigidos al mismo adulto y/o joven (mujeres, adolescentes desescolarizados, indígenas) e incluso niñas y niños; no obstante, una de esas formas de educación —la informal— está estrechamente vinculada con la comunidad, la cultura, la historia, la realidad del sujeto.

En cuanto a educación formadora de un sujeto, Patiño & Castillo (2001) definen a la educación informal como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el diario accionar de la gente; es el conocimiento que se genera por observación y por imitación, a partir de estímulos sociales. Se refiere al proceso que reúne los dominios intelectual y afectivo. Según estas autoras, la educación formadora puede ser un medio de defensa de la identidad cultural.

La educación informal se distingue de la educación no formal porque es un proceso asistemático, no está organizada y a veces no es intencional; se refiere a los aprendizajes originados en las relaciones del individuo con su entorno, sin programa y sin docente de por medio (Patiño & Castillo, 2001).

A continuación se presentan las acciones propias de la educación informal y sus características, siguiendo a Trilla (citada en Patiño & Castillo, 2001),

- a) No se ajusta al modelo escolar.
- b) El rol educativo del agente no está reconocido.
- c) El aprendizaje se logra por medio de una acción que no fue concebida para educar.
- d) Se desconoce la forma educativa que la acción social va a tomar.

Paredes & Castillo (2006) plantean la necesidad de distinguir y caracterizar otros ámbitos en los cuales también se desarrollan procesos educativos, pues suele pasar que los aprendizajes no formal e informal sean los únicos que posee una gran parte de la población en este país. Por consiguiente, según las autoras es necesario pensar en la familia y en la comunidad como los espacios de educación de capital importancia.

No hay duda de que la comunidad como espacio en el que se da un proceso educativo es de suma importancia en la formación de los sujetos. No obstante, se considera que por tradición y costumbre la familia ha desempeñado un rol fundamental en la educación de los hombres y mujeres y que por ello tiene un valor supremo. Incluso se le ha llegado a considerar el núcleo, con lo cual se le ha restado importancia a la comunidad —ese inmenso espacio donde se convive y se comparte con las demás personas— en la formación de los mexicanos.

Habría que esclarecer a qué se refiere el término comunidad. Se puede afirmar que es cualquier espacio ocupado por un grupo de personas, numeroso o no, que comparten igualdad de condiciones como la persecución de un mismo objetivo en la vida, permanentemente o por espacios de tiempo. En este sentido, una comunidad puede ser un barrio, una asociación de colonos o incluso un grupo de personas de diferentes edades que colaboran organizadamente en el trabajo por un mismo objetivo.

Según el criterio de Paredes & Castillo (2006), es en el ámbito comunitario y sus numerosos, variados y enriquecedores entornos donde se realiza una gran diversidad de formas de participación que conllevan múltiples beneficios, tales como llegar a acuerdos para solucionar problemas, propiciar espacios de diálogo para la identificación de necesidades comunes, socializar a los niños y a las niñas, y poner en práctica los roles de género en la participación comunitaria, por mencionar algunos.

A través de esa participación comunitaria se va construyendo el capital cultural que comparten las personas pertenecientes a determinada comunidad. Este capital cultural se expresa por medio de la apropiación simbólica de los bienes culturales, que a su vez adquieren significados diferentes a través de las relaciones sociales en las que están inmersos, tales como el hogar, la calle, el trabajo, la misma escuela, el parque, etc. y en el valor social que les confieren los miembros de la comunidad (Paredes & Castillo, 2006).

Podemos decir, entonces, que existen tantas maneras distintas de construir capital cultural como comunidades diferentes existen en el mundo.

En otro orden de ideas, ciertos autores y organizaciones han definido a la Educación Informal como un ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos. Pero quizá no ha recibido la importancia merecida pues, insisto, estamos en una sociedad en la que lo que sucede al margen de lo formal (escuela) y no formal, en el caso de la educación de las personas adultas, prácticamente no existe.

Haciendo referencia a otros países latinoamericanos, hay personas que son desplazadas socialmente por el sistema, situación que provoca que niños y jóvenes que están en precarias condiciones de vida y no están en condiciones de permanecer en la escuela, tengan que salir a trabajar para contribuir con la familia y poder subsistir. Estos son niños y jóvenes que difícilmente pueden volver a la escuela y que con el transcurso del tiempo se convierten en adultos desescolarizados, dado que su reinserción escolar se vuelve compleja.

En ese ámbito informal de la educación de cualquier ser social es que se aprende a vivir de la manera propia de un grupo de personas que comparten cultura y lenguaje, situación que para otros individuos externos a ese grupo es difícil de comprender. No obstante, el bagaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que estos niños y jóvenes han desarrollado y

con los que se identifican, rara vez llega a ser reconocido socialmente en el país. Para que estas personas vuelvan a “formar parte de la sociedad”, la sociedad les demanda despojarse de todo ese aprendizaje que acumularon a través de la educación informal y les impone que asimilen la cultura dominante.

1.1.4. Cómo se desarrolla el proceso educativo en el ámbito informal de la educación de adultos

Lo dicho hasta aquí destaca la importancia y el valor que tiene lo que aprenden y desarrollan al margen de la educación formal las personas jóvenes y adultas, así como los niños en condiciones de vida desfavorables y cómo este aprendizaje acumulado y estas vivencias pueden convertirse en tema de interés de la Educación de Adultos.

Esta importancia se constata en la Declaración de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), la cual presenta una serie de lineamientos para desarrollar la educación de adultos en sus diversos ámbitos en Latinoamérica, los cuales enfatizan la importancia de que estos ámbitos sean ligados con los aspectos tanto no formal como informal sobre los que ya se ha mencionado de la educación de adultos.

La V Declaración de la Conferencia Internacional de Adultos, CONFINTEA V, establece que la Educación de Adultos se entiende como:

el conjunto de procesos de aprendizaje, ya sea formal o no, gracias al cual las personas, cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y permanente,

la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural (CONFINTEA, 1997, p.1).

El autor que ha desarrollado de manera más relevante el tema de la Educación de Adultos es Picón (1980, s/p), quien la define como

(...) el conjunto de opciones educativas que tiene la población adulta en los distintos niveles del sistema educativo y que se operacionaliza a través de diversas modalidades y formas de educación, las cuales obedecen a múltiples propósitos, orientados genéricamente al desarrollo personal y comunitario.

Este mismo autor, al hablar de la educación de adultos, establece como “elementos-formas” a la educación formal, la educación no formal y la educación informal.

En el mismo sentido que la Declaración de Hamburgo, se puede observar como Picón (1980) señala la importancia y relevancia del ámbito informal en la educación de adultos.

Un tema de importancia al hablar de la Educación No Formal de Adultos es el que se refiere a los indígenas, pueblos que han sido violentados al largo de su historia, situación que provoca que opten por asumir el lenguaje y el vestido de la cultura dominante, antes que dejar que aquellas personas que no pertenecen a su etnia los escuchen comunicarse en su propia lengua. En referencia al tema de la educación y la cultura autóctonas, la Declaración de Hamburgo dice: “...no ha de negárseles el derecho a disfrutar de su propia cultura o a utilizar sus propias lenguas. La educación para los pueblos indígenas y los nómadas debe ser lingüística y culturalmente adaptada a sus necesidades...” (CONFINTEA V, 1997 p.17).

Con lo dicho y fundamentado antes, se puede ver que el aspecto informal de la Educación No Formal de Adultos reviste igual importancia y relevancia que las que tendría la educación

formal. Así es como lo afirma Picón (1980), quien sostiene que, contrario a una educación institucionalizada y rígida hay una educación no institucionalizada que se da en el seno de la familia y la sociedad en todos los ámbitos de la vida del ser humano en su contexto socio-cultural. Se trata de una educación identificada con el proyecto de vida del ser humano social. La educación informal, como ámbito de la No Formal de los Adultos ha existido siempre, desde su forma elemental hasta su forma más compleja como se le conoce en tiempos de globalización. Las estrategias de convivencia que le sirvieron al hombre en la era industrial no son las mismas que se requieren en el presente para vivir en sociedad y/o comunidad.

La educación de adultos o no formal en temas como la salud, la cultura de paz, la ciudadanía y la democracia, el medio ambiente, etc. está ligada directamente con la educación informal. Finalmente es en el ámbito de lo cotidiano donde se concretan los aprendizajes logrados por los adultos. Y el aprendizaje acumulado en el ámbito informal enriquece y determina el aprendizaje desarrollado en el ámbito no formal.

Sostiene Rivero (1998) que la educación continua va más allá de los marcos escolares, abarca los espacios de la educación informal. En este sentido, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, se promovió, por primera vez, el nuevo paradigma de educación “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Este paradigma asume tres modalidades distintas pero complementarias de la educación de adultos: Educación no formal, la Educación Popular y la Educación Continua.

En esta Conferencia, cuyas conclusiones están recogidas en la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", se demandaron las siguientes necesidades de aprendizaje (OEI, 1990):

- a) Sobrevivencia.

- b) Desarrollo de las propias capacidades.
- c) Vivir y trabajar en dignidad.
- d) Participar plenamente en el desarrollo.
- e) Mejorar la calidad de vida.
- f) Tomar decisiones informadas.
- g) Continuar aprendiendo.

Es importante enfatizar que en todas estas necesidades está manifiesta la conjugación de las diferentes formas que puede adoptar la educación de adultos en los países latinoamericanos. Ninguna forma se presenta sin poderse complementar con las demás.

A lo largo del tiempo, en diferentes declaraciones internacionales se ha expresado que las necesidades de los niños, jóvenes y adultos surgidas en un ámbito de la educación deben verse enriquecidas y complementadas en otro de sus ámbitos. Por ejemplo, la necesidad de aprender sobre los derechos ciudadanos puede surgir del ámbito informal al vivir algún evento que exija aprender sobre el tema, y esta necesidad también puede ser manejada en el ámbito no formal. De igual manera, la necesidad de aprender a leer y escribir se concreta en su ámbito informal, pero el aprendizaje se da en el ámbito no formal.

La educación no formal, en la perspectiva latinoamericana se va diseñando en forma más explícita que las dos formas señaladas (educación formal y educación no formal), las cuales no son mutuamente excluyentes sino que son complementarias. Además, las posibilidades de perfeccionamiento de la educación no formal están relacionadas con su capacidad de nutrirse de los contenidos de la sabiduría de la cultura popular y con una permeabilidad que le permita absorber esta sabiduría en su visión de totalidad, que emerge de la misma educación informal, espacio de la Educación No Formal de Adultos (Picón, 1980).

1.2. Relación entre el paradigma de la calidad, propio del campo No Formal de la Educación de Adultos y la Educación Popular

Es complejo hablar de la calidad en la educación. Se trata de un concepto tanto subjetivo como relativo, que aunque se insista en usarlo, difícilmente puede referirse a un mismo contenido. No obstante, se ha insistido en normalizar la calidad de la educación desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, Edwards (1991) sostiene que la mayoría de los profesionales de la educación formal usan insistentemente el término “calidad”, pero no saben con exactitud lo que significa o a qué se refiere, situación que provoca que sean insuficientes los trabajos que hasta ahora han querido precisar su significado y escasos los que han tenido éxito al intentarlo.

La dificultad para definir la calidad de la educación formal reside en la imposibilidad de establecer un concepto de calidad universal e inamovible para la educación. Por ejemplo, no se puede hablar de la misma calidad en Suecia que en Trinidad y Tobago.

Respecto a la Educación No formal de Adultos, se considera que son muchos los aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta para hablar de calidad. La historia, la política, la cultura, la idiosincrasia de los educandos y sus condiciones socio-culturales, económicas y políticas de vida, sin mencionar las necesidades y las demandas a la educación son algunos de estos aspectos. La calidad es un valor que necesita definirse según cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto (Edwards 1991).

Dado que no se puede formular un concepto que aplique a todas las situaciones educativas, la autora mencionada determina que para resolver esta problemática coyuntural existen cuatro grandes ideologías curriculares a partir de las cuales se derivan cuatro grandes

teorías del currículo escolar. Una de estas es la de la “*reconstrucción social*”, la cual se considera es la que se puede aplicar al caso de la Educación No Formal y la Educación Popular.

Esta ideología curricular se identifica con la teoría crítica del currículo y parte del supuesto de que la educación —y por consecuencia su calidad— están cultural, social y políticamente definidas; se caracteriza por centrar el problema en la demanda que distintos sectores, especialmente los locales, le hacen a la educación.

Este marco ideológico señala que, en general, es imposible lograr cierta “imparcialidad” en la educación. Las decisiones sobre quién enseña, qué enseña, dónde enseña y cómo enseña son elementos que no surgen de los grupos marginados sino que vienen desde lo más “alto” de la escala social, de la relación directa que hay entre Poder y Estado. Es decir, el poder y la autoridad para decidir este tipo de elementos integrantes de un currículum están centrados en un grupo exclusivo de personas ocupantes de ciertos puestos burocráticos los que han otorgado el derecho para determinar lo que necesita la gente en condiciones desfavorables de vida, sólo por nombre y afiliación de partido. El pueblo y sus necesidades o carencias son asuntos que no son prioridades para ellos, su principal interés es favorecer a los “poderosos” del país. Al menos este es el caso de México.

Como señala Bazdresch (2001, p. 68), respecto a la relación que hay entre educación y pobreza, “...existen ciertas teorías para explicar la naturaleza del fenómeno educativo que son usadas por el Estado para legitimar, significar, y organizar la política educativa y sus estrategias”.

La ideología curricular de la *reconstrucción social* plantea, como meta importante, desarrollar en el educando una actitud crítica en términos sociales, políticos y culturales. La enseñanza, que es el medio, y el aprendizaje, que es el contenido —cuya de naturaleza es crítica

y constituye el método o proceso por medio del cual el aprendizaje tiene lugar— se interrelacionan; no se consideran, de ninguna manera, variables dicótomas (Edwards 1991). La misma autora (p. 25) dice que el “contenido está integrado por las *percepciones* que se construyen en el proceso, las *actitudes* que el proceso promueve que se asuman y las *sensibilidades* que se impulsan con el proceso”.

El concepto de calidad que surge a partir de la ideología curricular de la reconstrucción social es el de *relevancia*. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término *relevancia* significa “cualidad o condición de relevante, importancia, significación”. Aquí, dicho concepto se refiere a “*la atracción emocional que el alumno tiene con respecto al contenido cuando lo identifica como importante para él y estimula su interés por aprender*” (Edwards 1991, p. 26). Este contenido se trata de todo el conocimiento que al sujeto-educando le pueda parecer importante y necesario para su aprendizaje en relación a su vida práctica.

Se hace referencia al tipo de educación cuyos contenido, método y objetivos se plantean a partir de las demandas y necesidades expresadas por el sujeto o grupo de sujetos a los que va dirigida tal educación. No se trata de un currículum impuesto de manera arbitraria por el gobierno, por el grupo dominante o por un grupo de países ricos que nada tienen que ver con la realidad particular de los educandos.

El concepto de relevancia asume dos interpretaciones diferentes. Una de ellas en el ámbito la teoría pedagógica y la segunda desde el punto de vista de la teoría de la sociología de la educación. Para la teoría pedagógica, la relevancia se refiere al significado que tiene la educación para los educandos: ellos aprenden y le dan sentido al aprendizaje siempre y cuando éste se vincule con aspectos que los educandos ven como necesarios para vivir (Edwards1991).

Según el enfoque de la teoría de la sociología de la educación, la educación es socialmente relevante siempre y cuando el contenido corresponda con la demanda del grupo social, como la cultura, por ejemplo. Desde esta perspectiva de la calidad de la educación, un elemento fundamental es *la conciencia* de los educandos. Esta es el componente necesario para que los alumnos sean capaces de reconocer cuáles son sus intereses, necesidades y dificultades en el mundo real. Y se trata de una conciencia *colectiva*, aporta nuevamente Verónica Edwards (1991). Esta conciencia colectiva es lo que permite que en un grupo social se establezca un consenso sobre lo que se necesita o no de la educación. A través de este consenso se logra determinar qué es *verdad* para dicho grupo o clase.

Edwards (1991) enfatiza en este sentido de la relevancia educativa afirmando que, en primer lugar, el currículo no debe ser homogéneo y, en segundo, el sistema educativo debe adecuarse a los requerimientos culturales, regionales o de grupos indígenas en particular. Por consiguiente, tanto el currículo como el proceso educativo deben guardar cierta flexibilidad para poder adecuarse a la diversidad de la población. Esta flexibilidad curricular será otro criterio para juzgar la calidad de un proceso educativo (Edwards 1991).

De lo dicho anteriormente se puede concluir que la Educación no Formal de Adultos será de calidad siempre y cuando se ofrezca a los grupos sociales excluidos y/o marginados una educación cuyas finalidades sean relevantes desde la perspectiva y cosmovisión de los grupos dentro de su contexto comunitario.

La Educación Popular cuenta con la relevancia para dar a los sujetos lo que necesitan y demandan de ella y lograr un empoderamiento, la transformación y la movilización social en su grupo.

Se concede cierta capacidad a la educación para la transformación social, siempre y cuando se efectúe con autonomía respecto del Estado. La educación, entonces, se desarrolla para concientizar, emancipar o para organizar la lucha contra el poder (Bazdresch, 2001, p. 71). Se trata de educar desde una posición alterna, y con la finalidad de “Educar para el poder”. Esta posición alterna es la Educación No Formal de Adultos y la Educación Popular en donde la gente encuentra el espacio y la posibilidad de organizarse y empoderarse, al margen de la educación formal, concluye Bazdresch 2001).

2. Las Organizaciones de la Sociedad Civil

El punto central de interés del presente trabajo son las acciones de las organizaciones de sociedad civil, así como la trascendencia que éstas tienen en la sociedad.

Las Organizaciones de la Sociedad Civil se comprometen con la educación no formal de jóvenes y adultos cuando las políticas educativas, de trabajo y sociales propias de un gobierno neoliberal son insuficientes para alcanzar a los grupos de la población marginados. Este compromiso se concreta a través del trabajo en las áreas en las que hace falta el alcance de estas políticas, tales como salud, educación, inmersión de la persona en el mercado de trabajo, combate a la drogadicción juvenil, desigualdad de género, por mencionar algunas. A continuación se desarrolla el tema de las organizaciones de la sociedad civil.

Las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) u Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) se distinguen por tener un cierto protagonismo de carácter fundamental en la sociedad mexicana pues, como ya se dijo, son ellas quienes intentan dar respuesta a las inmensas carencias y necesidades en los grupos de población donde no llegan las políticas públicas. En la mayoría de los casos, lo hacen desde una perspectiva democrática con fines políticos y de transformación

social para este grupo de la población, fundamentando para ello sus acciones en la teoría y práctica de la Educación Popular.

Los grupos a los que dirigen sus acciones son los populares o marginados de la población que integran a las mujeres, a los grupos indígenas, los y las migrantes, los niños en condiciones de vida desfavorables, comunidades rurales y campesinos.

2.1. El origen de las organizaciones de la sociedad civil en México

El término Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) no era muy usual en México antes de los años ochenta, cuando empezó a utilizarse para referirse a las organizaciones internacionales que han incidido en el país de manera negativa, además de que se le considera un término negativo ya que ese nombre se relaciona con el gobierno (Lópezllera, 1988). Este autor hace una reseña histórica muy completa, que abarca desde la época de la Revolución (1910) hasta el surgimiento del Movimiento Estudiantil (1968), sobre el desarrollo de las organizaciones no gubernamentales o civiles en México, enfatizando los sucesos cruciales que les han dado mayor sentido y las han fortalecido. Los más importantes son la guerra Cristera (1926-29) y, en especial, el Movimiento Estudiantil del 1968, el cual movilizó estudiantes, sectores proletarios y medios de información con el fin de cuestionar la legitimidad del gobierno en vigor en ese preciso momento.

Para México, el Movimiento Estudiantil ha sido significado un parteaguas ya que trajo consecuencias de importancia política y social. Sucesos como la represión, la persecución, el autoritarismo y la aparición posterior de presos políticos radicalizaron a algunas Organizaciones Civiles ya existentes a la par que surgieron otras mucho más politizadas (Lópezllera, 1988).

Previo al Movimiento Estudiantil de 1968, tuvo lugar la gran Revolución Cubana, que ha sido de gran trascendencia social, política y pedagógica a lo largo y ancho del continente latinoamericano. Se generan mayores inquietudes por los problemas sociales y por la marginación de obreros y campesinos. A esta etapa se le conoce como la década “desarrollista” pues surgieron numerosas organizaciones de carácter social en coincidencia con las políticas también llamadas desarrollistas. (Lópezllera, 1988).

Hacia la década de los setenta empieza a crecer la izquierda en México. Los jóvenes, los teólogos, los dirigentes populares de izquierda dejaron de hablar de desarrollo para empezar a hablar de *liberación*. El método alfabetización-concientización de Paulo Freire se difunde en forma muy amplia y es adoptado por numerosos grupos, con lo estos se radicalizan. Hacia la década de los ochenta surge la crisis de Centroamérica y nace la crisis interna en el país. Esto dio lugar a que varias Organizaciones Autónomas de Promoción Social y Desarrollo, OAPSD, que analizaremos más adelante, se solidarizaran con algunas organizaciones en esa región del continente. En esta década también surgen nuevas OAPSD como resultado de la toma de conciencia de la crisis interna y externa en México y el continente; estas organizaciones tienen como protagonistas a nuevos grupos que antes no habían tenido ningún tipo de participación, como los grupos de ecologistas y los grupos feministas. Surgen nuevas agrupaciones en los sectores medios que luchan por defender sus propios intereses.

Otro suceso que definió a las organizaciones civiles en México fue el sismo de 1985. De acuerdo con Lópezllera (1988) muchas OAPSD se involucraron en las zonas afectadas para colaborar con otras organizaciones en el auxilio de los damnificados. Las organizaciones participantes se sintieron fortalecidas entre sí, lo que aumentó su capacidad de respuesta.

En realidad son pocas las Agencias de Ayuda extranjeras que han tenido injerencia en las organizaciones civiles mexicana, puesto que México no se ha destacado como un país receptor de ayuda externa debido, tal vez, a su imagen de estabilidad política, sea por un genuino nacionalismo o por el boom petrolero de fines de los setenta como señala Lópezllera (1988).

Las agencias internacionales que en otro momento de la historia podrían haberse interesado en asistir a México se percataron tardíamente de la crisis que comenzó hacia finales de los años ochenta. Sólo fueron algunas pocas agencias norteamericanas las que sin establecer oficinas en el país se interesaron en ayudar y buscaron caminos de encuentro y proyección. Algunas de estas agencias son Interamerican Foundation, Population Council, Catholic Relief Services, Partners of the Americas, Kellogg's Foundation, entre otras.

2.2. La conceptualización de las Organizaciones de la Sociedad Civil

El trabajo que desempeñan las organizaciones civiles se desarrolla preferentemente por el camino de la dimensión ideológica y por el terreno de las contradicciones y conflictos sociales, en el que abundan situaciones injustas, abusos de poder, luchas de clases y enfrentamientos violentos entre grupos opositores; dicho trabajo puede ser promover a la población en desventaja social, especialmente de escasos recursos, con el fin de mejorar sus niveles de vida y su situación estructural dentro de la sociedad, lo que hace más difícil y complicada su labor en ciertas ocasiones (Lópezllera, 1988). Como se puede ver, el mundo al que las organizaciones civiles dedican sus esfuerzos es muy amplio.

Las Organizaciones Civiles se caracterizan por ser núcleos importantes para la regeneración de una sociedad que ha sido reducida más que promovida por las grandes estructuras: Gobierno, Iglesia, Empresa y Universidad.

De acuerdo con Lópezllera (1988) en México a los Organizaciones de la Sociedad Civil se les conoce también como Organizaciones de Promoción, Centro de Apoyo Popular, Centrales de Servicio, Asociaciones Civiles, etc. Sin embargo, el nombre más adecuado para este tipo de organizaciones es el de “Organizaciones Autónomas de Promoción Social y Desarrollo (OAPSD)”.

Es importante mencionar que el espacio donde nacen, se desarrollan y ejercen sus estrategias de acción las OAPSD es en el ámbito de la sociedad civil. Diamond (1994), define a la sociedad civil como “el espacio de la vida social organizada que es voluntariamente autogenerada, altamente independiente, autónoma del Estado y limitada por un orden legal o juego de reglas compartidas”.

Para Bobbio (citado en Butcher, 1998, p. 99) la sociedad civil es “la esfera de relaciones entre individuos, grupos y organizaciones que se desarrollan fuera de las relaciones de poder, que caracteriza a las organizaciones gubernamentales”.

Hablar de sociedad civil es diferente a hablar de “la sociedad”. La primera involucra a ciudadanos actuando colectivamente en una esfera pública para expresar sus intereses, pasiones e ideas, intercambiar información, alcanzar objetivos comunes, formular demandas al Estado y aceptar responsabilidades oficiales del mismo (Diamond 1994); para este autor, el término “civil” se refiere al rasgo propio de la sociedad. En el caso de tratarse de un Estado ilegal que desprecia tanto la autonomía individual como la grupal, la sociedad puede sobrevivir siempre y cuando sus elementos constitutivos operen al amparo de algún conjunto de reglas compartidas, las cuales evitan la violencia y respetan el pluralismo.

2.3. Los objetivos de las Organizaciones de la Sociedad Civil

Lópezllera (1988) argumenta que las OAPSD se plantean como un objetivo importante de acción promover a la población de escasos recursos, con el fin de que mejore su nivel de vida y su situación distributiva dentro de la sociedad.

Para Butcher (1998) estas organizaciones tienen como principal objetivo la consecución del bien común, hacer frente a las necesidades humanas y promover la participación paulatina en la sociedad, principalmente de los grupos sociales marginados y apáticos.

De acuerdo con Diamond (1994) el objetivo de las organizaciones civiles desde una óptica democrática consiste en buscar concesiones, beneficios, cambios en las políticas, asistencia, compensaciones o compromisos del Estado. Su esfuerzo tiene como finalidad, en la mayoría de las situaciones, el bien público.

2.4. Una OSC corresponde a un Sector de la sociedad: un cierto tipo de Agentes la patrocina con ciertos fines

Lópezllera (1984) sostiene que quienes aportan el grueso de los activistas en las OAPSD son los cristianos no jerárquicos, los sectores medios, universitarios, profesionales, cívicos así como grupos y movimientos populares. Estos grupos organizativos han recibido influencia, en algunos casos, de agencias de ayuda extranjeras; se han ido definiendo a lo largo del tiempo por crisis nacionales y por movimientos internacionales, sobre todo aquellos que han sucedido en varias partes del continente latinoamericano.

De igual manera, algunos movimientos sociales sucedidos en el país han sido definitivos para las OAPSD, como pueden ser el surgimiento del Movimiento Zapatista en México y su repercusión internacional, especialmente en Europa; el temblor que sacudió a la ciudad de México en 1985 o la discriminación social que ha habido hacia los indígenas.

Las organizaciones civiles se caracterizan por estar ubicadas socialmente entre la esfera privada y el Estado (Diamond, 1994). Por su parte, Fernández (citado en Butcher, 1998) ubica a las organizaciones civiles entre el sector comercial (Mercado) y el sector público (Estado). Este autor coloca las organizaciones sociales, entonces, en lo que se hace llamar Tercer Sector, el cual agrupa, además de las organizaciones civiles, a los grupos de voluntariado social. El voluntariado social se refiere a las acciones llevadas a cabo por grupos organizados de manera formal y legal, generalmente conformados por personas que aportan sus recursos de tiempo, talento y dinero, además de su trabajo voluntario de forma comprometida y constante (Butcher, 1998).

Es importante resaltar que, contrario al trabajo que realizan las organizaciones de la sociedad civil, el tipo de trabajo que llevan a cabo los grupos de voluntariado social únicamente cumple una función de asistencia a los grupos populares y marginados ya que sólo busca paliar las carencias físicas de vestido y alimento que padecen generalmente estos grupos; por ejemplo, es común que en ciertas épocas del año, como Navidad, se encarguen de repartir juguetes en las comunidades y otras veces entregan los cuadernos y útiles desechados por otros niños o adolescentes en las escuelas.

Sin embargo, el foco de interés de este escrito se centra en las organizaciones civiles que se comprometen con la democracia de la sociedad, incluyendo los grupos populares y marginados, las minorías sociales y étnicas, así como en su desarrollo social, comunitario, rural y en sus actividades.

La primera y más importante función democrática de la sociedad civil (incluyendo sus organizaciones) es proveer las bases que permitan limitar el poder estatal ejercido sobre ciertos grupos sociales y el control de las actividades del Estado sobre la sociedad así como fortalecer

las instituciones políticas democráticas como los medios más efectivos para ejercer dicha función (Diamond, 1994).

Un conjunto importante de estas organizaciones sustenta su trabajo en la Educación Popular. Desde la década de los sesenta hasta la fecha, cientos de organizaciones civiles de tendencia popular, urbanas y rurales han sido herederas del pensamiento freireano; han desarrollado variadas estrategias de organización y lucha, tales como grupos de alfabetización y talleres de Educación Popular, por mencionar algunos (Valencia, 2001).

3. Educación Popular

La Educación Popular se plantea como un espacio más en la Educación No Formal de Adultos a partir de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) celebrada en Hamburgo, Alemania en 1997.

Desde su origen, la Educación No formal de Adultos surgió a partir de un modelo educativo-económico funcionalista, el cual proclamaba que la educación habría de cubrir los vacíos existentes en la sociedad provocados por la desigualdad. Se trataba de que, a través de la educación, los jóvenes y adultos adquirieran las destrezas necesarias para integrarse al sistema económico de producción.

La Educación Popular se propuso dar un fin más humano e igualitario a la educación al formar al sujeto para ser capaz de transformarse, transformar su realidad y transformar así el mundo. Para ello, el concepto de proceso educativo sufrió un cambio total al ser concebido como un diálogo horizontal entre el educador y el educando.

3.1. La Revolución Cubana y su influencia en el desarrollo de la Educación Popular

Como se documentará en el siguiente apartado, la Revolución Cubana fue un suceso social y político que tuvo un fuerte impacto en la educación de la sociedad Latinoamericana. Fue uno de los primeros acontecimientos que sacaron a la luz las desigualdades sociales y políticas en ese tiempo, las cuales comenzaban a reflejarse en el hecho educativo.

Además, en Brasil se empezaba a gestar una teoría educativa nacida a partir de la Teología de la Liberación y de la clase obrera popular, caracterizada esencialmente por surgir a partir de los grupos populares, teoría que tendría una fuerte repercusión en toda la sociedad.

3.2. La relación entre la Revolución Cubana y las estratégicas pedagógicas de Freire

Para poder comprender la fortaleza que ha adquirido en América Latina la Educación Popular, es necesario hacer un poco de historia para conocer cómo surgió y qué hechos, personajes y circunstancias dieron lugar a ello.

Felipe Pérez (2009), autor de origen cubano, ha documentado con cierto rigor lo importante que fue en el pensamiento de Freire en la Revolución y la cultura cubanas. Este autor sostiene que la Revolución Cubana fue el acontecimiento que dejó en evidencia de una manera muy reveladora, a través de toda América Latina, lo que había venido siendo la Educación No formal de Adultos. Logró sacar a la luz las profundas contradicciones sociales que vivían las personas en los países latinoamericanos, además de que significó el inicio de los intentos de lucha por cambios fundamentales y significativos en los países del continente.

La consecuencia directa fue el surgimiento de una revolución educativa que impactó en el resto de los países del continente hacia finales de la década de los sesenta y principios de la década siguiente. Marcó una nueva manera de escribir la historia representada en un movimiento contra hegemónico en la sociedad que buscaba, con la corriente de la Educación Popular, el

rompimiento de esquemas sociales y políticos establecidos por la clase dominante y burguesa; transformar el orden social y pasar el poder de la oligarquía al pueblo.

Una vez que el movimiento revolucionario alcanzó el poder en Cuba, se dio inicio a un programa de alfabetización encabezado por Ernesto el “Che” Guevara y Fidel Castro. Los alfabetizadores llegaron hasta los lugares más recónditos en la isla, y lograron que los grupos populares cubanos ya existentes, como sindicatos, obreros, campesinos, y otros apoyaran el trabajo alfabetizador.

Pérez (2009) relata la cercana relación que había entre Freire y algunos de los personajes cubanos más importantes hacia los inicios de la década de los sesenta (1961). Paulo Freire (1921-1997) había leído profusamente a José Martí y llegó a estar cerca de Fidel Castro y el Che Guevara, principales protagonistas de la revolución. De Martí, opinaba Freire que era una gran autor y que bastaba con leer su obra para que cualquier persona quedara marcada por ella; Freire (en su obra “Pedagogía del Oprimido”, citado en Pérez, 2009) considera a Castro y a Guevara los pedagogos de la revolución. A raíz de esta relación, hasta cierto punto cercana, Pérez señala que el pensamiento de Freire fue influido de alguna manera por la ideas de estos tres personajes cubanos.

Con el fin de documentar el desenvolvimiento de estos hechos, Pérez tuvo la oportunidad de platicar en julio y agosto de 2008 con Josina Thales, una maestra brasileña que ejerce su cátedra en Cuba y Mozambique, colaboradora del pedagogo brasileño. Según cuenta Thales, a manos de Freire llegó, por medio de otro educador brasileño —Germano Coelho—, también colaborador de Freire, la *Cartilla cubana de alfabetización*.

Freire encontró en esta Cartilla “Palabras Claves”, que más tarde las convertiría en sus tan conocidas “*palabras generadoras*” y a partir de las cuales se dio pie al surgimiento del “**método**

dialogico” freireano. Este método dialógico consiste en que a partir de presentar las palabras generadoras se vaya cuestionando a los sujetos sociales sobre su realidad, su lugar y su protagonismo en ella para dilucidar, por ejemplo, cómo fue que se produjo la situación que se vive en el presente. Se trata de una enseñanza que emplea ese tipo de palabras para que el educando logre una concientización social y política, para lo cual es necesario además, incitar una acción participativa y el trabajo social por parte de los educandos.

3.3. La relación entre la Educación de Adultos y la Educación Popular

Valencia (2001), al hablar de la Educación Popular, sostiene que ésta surge en contra de la tradición pedagógica funcionalista. La Educación Popular postula la necesaria relación de diálogo como un diálogo horizontal entre el facilitador y el educando para construir conocimiento, y al hacerlo las dos partes se enriquecen mutuamente.

Este nuevo método da origen, en varias partes del continente, a una etapa de lucha política y social, generada a partir de una revolución educativa. Freire ha sido, quizá, su exponente más importante y tuvo la posibilidad de compartir sus “revelaciones pedagógicas” con otros. La Educación Popular y Liberadora surgió como un fuerte cuestionamiento a la Educación de Adultos (alfabetización funcional). Se iniciaba una educación que habría de tener impacto en toda sociedad del mundo.

A la Educación de Adultos se le cuestionaría posteriormente su sentido funcionalista y con ello tomaría un significado político. Freire en su obra “Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para una práctica educativa” afirma:

Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la

que está el alfabetizado [...] la alfabetización en mucho más que leer y escribir.

Es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento (Freire, citado por Rivero, 2009, p.6).

¿Cómo y en qué se relaciona la Educación Popular con la Educación de Adultos? Existen varios autores que han intentado dar respuesta a estos interrogantes, tratando a la vez de establecer la diferencia que hay entre estas dos formas de educación.

Uno de ellos es Rodríguez Brandão (1984), quien afirma que la Educación Popular no ha pretendido constituirse en una forma avanzada de educación de adultos, sino que es un movimiento pedagógico que radica en la negación de ésta en su forma más funcionalista, que habría de considerarse importante hasta antes de que surgiera aquélla, y en la negación de un sistema educativo institucional generador. La Educación Popular significa el momento de ruptura de la educación de adultos como se había conocido hasta entonces.

Valencia (2001, p. 215) afirma que “se trata de una pedagogía práctica, ética y política, a favor del pueblo pobre y en confrontación con la tradición educativa hegemónica”.

Lo que ha buscado la Educación Popular es desarrollar conciencias sociales y políticas en las personas. Surgió con ella la necesidad de que todo hombre y toda mujer reconocieran de una manera consciente su lugar en el mundo (sociedad), la realidad alrededor de él o ella y logran ser capaces de transformar la problemática de su realidad y un mundo más digno y humano.

Como lo mencionan Haddad (1998) y Valencia (2001), la pedagogía liberadora se ha definido fundamentalmente como una práctica al servicio de todos por lo es que es necesario que los hombres y la mujeres se formen colectivamente, con el fin de trabajar en la construcción de una sociedad futura, más justa y dialógica.

Según Rodríguez Brandão (1984), la Educación Popular:

a) Propone una nueva teoría sobre la relación Hombre-Sociedad-Cultura y Educación; una nueva pedagogía que busca lograr una Educación Liberadora en todos los niveles y modalidades de educación.

b) Se realiza sobre todo con adultos de clases populares; se define como un trabajo político de liberación a través de la educación y de un trabajo concientizador con grupos y movimientos de las clases populares.

c) Significa mucho más que un simple trabajo de escolarización popular (alfabetización y post-alfabetización).

d) Deja de ser un movimiento emergente de educadores para convertirse en un trabajo político de mediación al servicio de proyectos, sujetos y movimientos de origen popular.

Con el logro de esta innovadora visión política y liberadora de la educación, la educación de adultos, en su sentido más funcionalista, deja de ser una educación para el pueblo y empieza a ser una educación que surge del pueblo y deja de ser el instrumento por medio del cual la hegemonía mantenía el orden social y económico preestablecido.

El problema de la educación funcionalista de adultos es que relega las zonas rurales, áreas marginales y aisladas y con ello que contribuye a la reproducción social, (Pieck, citado en Pieck, 1997). La Educación Popular se dirige entonces a las clases populares y a partir del momento los sujetos comienzan a recibir una educación verdadera (Rodríguez Brandão, 1984).

Así pues, Friere estableció que el sujeto de la Educación Popular debe ser el pueblo, que han sido el oprimido y la oprimida, el marginado y la marginada, el excluido y la excluida y todos los pobres del mundo por tanto tiempo (Valencia, 2001).

Rodríguez Brandão (1984) postula una división de las dos formas de hacer educación que aunque son opuestas, en determinadas circunstancias pueden ser interdependientes:

Educación de adultos. Se trata de calificar la fuerza de trabajo subalterna; es la formación cívica de la población popular y la integración del sujeto en un orden social a ser preservado;

Educación Popular. Es la participación de una educación liberadora en los movimientos sociales de orientación popular y en los movimientos populares de liberación, concientización y lucha política, así como en las transformaciones sociales de alteración (estructural) del orden predominante.

3.4. Qué se entiende por Educación Popular

Para comprender el concepto de la Educación Popular es importante referirse a Núñez (2005), quien hace una extensa revisión de las variadas connotaciones que se le ha dado a la Educación Popular.

El autor reconoce que la Educación Popular se ha conceptualizado como sinónimo de la Educación de Adultos. Pero Pieck (1996) enfatiza que la Educación Popular surge como una fuerza opuesta a la Educación de Adultos en un sentido funcionalista. Es una forma de educación dirigida a las necesidades de las poblaciones marginadas y ha desarrollado un movimiento de innovación educativa basado en la negación de las corrientes predominantes de la Educación de Adultos.

Es importante resaltar el hecho de que este tipo de educación tiene lugar especialmente con los grupos populares de la población y que en este sentido se trata de prácticas “marginales” dentro de esquemas “informales”, usualmente realizadas con adultos pobres Núñez (2005). Para

este autor, al igual que para un grupo amplio de educadoras y educadores populares, la educación de tipo popular es algo más complejo:

“la Educación Popular constituye una corriente de pensamiento y acción [...] que trabaja principalmente dentro del gran espectro de lo que conocemos genéricamente como el campo de “lo popular”, y como tal, no puede reducirse a meras “modalidades”, aspectos parciales, métodos, etc.”

La visión que sostiene la Educación Popular es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una visión teórico- humanista (Núñez, 2005).

Valencia (2001, p. 217) afirma: “el sentido profundamente transformador de la educación liberadora estriba en la posibilidad de construir el conocimiento, y al hacerlo dotarlo de un sentido histórico y, por consiguiente, profundamente humano”. Al respecto, este autor sostiene que la pedagogía de la liberación se constituye como una actividad explícita y justa que atañe al establecimiento de “una sociedad tan libre y justa como sea posible”.

El fundamento epistemológico de la Educación Popular es de carácter dialéctico y rechaza al viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. Los dos atributos esenciales del hombre son su historicidad y su humanidad pues desde que nace está construyendo su aprendizaje.

Valencia (2001) argumenta que se trata de una pedagogía creativa en la que se parte de un hacer y todo hacer produce resultados tangibles. En este sentido lo educativo deja de ser un hecho para convertirse en un acontecimiento social que se extiende a la vida cotidiana.

Así pues, la Educación Popular desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes desde una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos. El fin

último es construir el camino por medio del cual los hombres y las mujeres se encuentren con su liberación, habiendo logrado previamente su concientización social y de clase.

Freire (1977, citado en Valencia 2001, p. 220) sostiene “la concientización implica trascender la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad, para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible”.

4. La comunicación popular como un objetivo estratégico de las OSC

En el ámbito de la educación informal la comunicación se da sin ningún protocolo formal en el que se establezcan cánones para comunicarse entre personas, sino más bien sucede en un nivel informal. Esto hace que el lenguaje sea fresco y espontáneo, por lo que este tipo de comunicación llega a incluir a un mayor número de personas, empezando por los grupos de tipo popular en la sociedad, grupos tales como campesinos, indígenas, migrantes, mujeres, etc.

La comunicación popular (C.P.) en este sentido se ha convertido en el medio para que se lleven a cabo las actividades pedagógicas propias de la educación popular que, como se dijo, surge desde y para los grupos populares marginados socialmente.

La C. P. también es tema de interés para algunas Organizaciones de la Sociedad Civil, cuyo objetivo consiste en cubrir las necesidades de la población. Para lograrlo trabajan en la educación de los grupos de personas con un fin político y social y se valen de la Comunicación Popular.

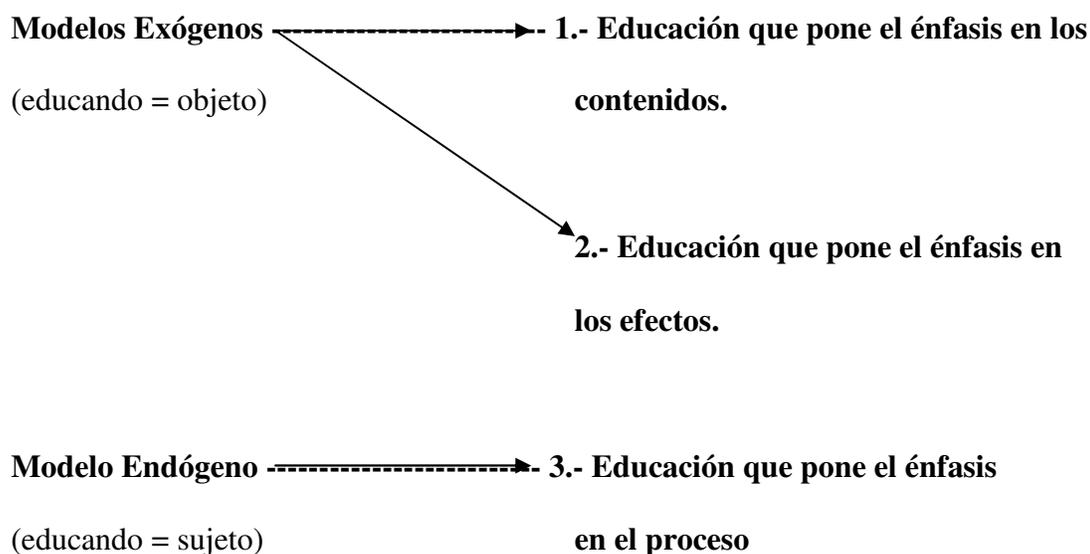
Las acciones puestas en marcha por una Organización de este tipo se consideran de calidad, siempre y cuando alcancen a cubrir las necesidades y requerimientos de acuerdo a los grupos de personas a quienes van dirigidas sus actividades y no sean impuestas por la misma organización.

4.1. La conceptualización de la Comunicación Popular: Mario Kaplún

La comunicación popular, entendida como una forma de comunicación propia de los grupos populares de una sociedad, representa el espacio en el que hombres y mujeres se dignifican y humanizan y en el que se les otorga la posibilidad de expresar su sentir y su pensar para compartirlo con los demás, para sentirse escuchados y para que su participación social adquiera significado y sentido. Su principal exponente ha sido Mario Kaplún (1923-1998) quien contrapone el sentido de la comunicación popular con la “(no) comunicación” o monólogo, el cual consiste en una sola persona se toma el derecho a hablar mientras su audiencia oye pasiva e irreflexivamente”. Una de las principales premisas establecidas por Kaplún es que la educación tiene como medio un proceso comunicativo que se da siempre en sentido horizontal.

La siguiente premisa importante se refiere a que todo encuentro social se lleva a cabo sobre la base de la comunicación. Los seres humanos pensantes nos comunicamos por medio de signos, símbolos y/o sonidos llamados palabras, ya sea entre adultos, entre niños o jóvenes. Con esta premisa se establece que la única forma de comunicación válida existente es la comunicación popular o democrática (Kaplún, 1985).

Existen tres tipos fundamentales de la educación de acuerdo con el proceso de comunicación sobre el que se sustenta (Díaz, B., citado en Kaplún 1985). Estos son:



De estos modelos de educación, el endógeno pone especial énfasis en *la persona* que aprende y en *el proceso* por el que esa persona llega a aprender. Se trata de un *proceso* educativo que se da en común entre seres humanos mediatizados por el mundo; lo que busca es formar a las personas para que puedan transformar su realidad. El sujeto se transforma y se vuelve una persona crítica que se cuestiona la vida y el mundo, los fenómenos que en ella suceden y su relación con ellos. Por medio de la problematización —entendida como el ejercicio de presentar los hechos y lo que acontece a los sujetos en forma de problemas a resolver— de los temas, los sujetos participantes aprenden a aprender ejerciendo el razonamiento por sí mismos, a deducir, relacionar y sintetizar a partir del análisis- reflexión sobre los problemas.

La educación así concebida se sostiene en un acto de comunicación diferente y se identifica, de acuerdo con Kaplún (1998a,), con el sentido original de la comunicación.

Según Beltrán (citado en Kaplún 1998a) la comunicación popular es el proceso de interacción social democrática, basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos

comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.

Kaplún presenta la definición desarrollada por otros teóricos e investigadores latinoamericanos a quienes no identifica: “La verdadera comunicación está dada por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos —aunque sea a distancia y a través de medios artificiales”.

Cloutier J. formula un tercer modelo de comunicación más afín con el modelo social o democrático (popular), donde todo hombre y mujer tienen el derecho de operar como emisor y receptor en un mismo proceso de comunicación. Este autor de origen canadiense afirma lo siguiente: “Todo ser humano está dotado y facultado para desempeñar ambas funciones (emisor-receptor) y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación siendo tanto emisor como receptor” (citado en Kaplún, 1998a p.65). La figura 1. ilustra los conceptos descritos anteriormente.

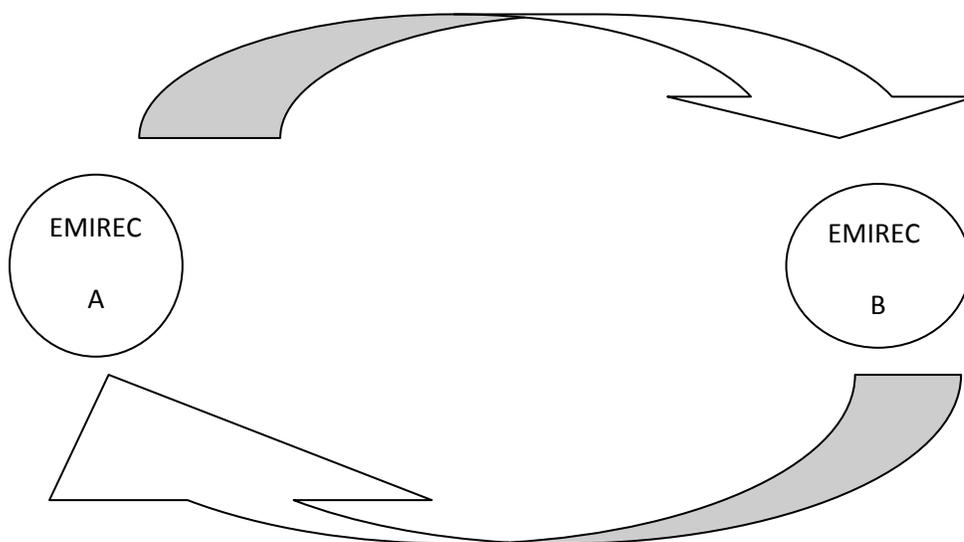


Figura 1. Comunicación.
Los principios fundamentales de la comunicación popular según Kaplún (1985) son:

- a) Ha de estar al servicio de un proceso educativo liberador y transformador.
- b) Ha de estar estrechamente vinculada con la organización popular.
- d) Ha de ser una auténtica comunicación; es decir, tener como metas el diálogo y la participación.

Por otra parte, la premisa más importante del marco epistemológico sobre el que se fundamenta la comunicación popular a tomar en cuenta siguiendo a Mario Kaplún (1998b) es que “el conocimiento (aprendizaje) es un producto social”. En este sentido, se hace referencia a los autores de la teoría del constructivismo sociointeraccionista, Vigotsky, Bruner y Morin. Todos citados en Kaplún (1988b)

El primero de ellos (Vigotsky) afirma

Aprendemos de los otros y con los otros; (...) En el desarrollo de cualquier sujeto – o educando – toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (intersubjetiva) y después en el interior del propio sujeto (intrasubjetiva).

A lo que Bruner añade el proceso mental superior para llevar a cabo lo anterior: “la reflexión es indudablemente una fase vital en todo auténtico proceso de aprendizaje [...] es mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad”.

4.2. Objetivos de la Comunicación Popular

La comunicación popular surge, de acuerdo con Kaplún (1985), como un modelo de comunicación social ubicado en Latinoamérica dado el contexto socio-político que se vivió en el

continente alrededor de los años setenta y ochenta, caracterizados por luchas y movimientos sociales y surgimiento de importantes Organizaciones de la Sociedad Civil.

El que la comunicación popular haya nacido en este contexto histórico es lo que le confiere un sentido social, político y cultural. En este sentido, la comunicación popular, en tanto medio por el cual se concreta todo acto educativo con un fin social y político, se convierte en un instrumento a favor de la democracia y la transformación social del grupo (social) que la ejerce. La comunicación, así concebida, corresponde a un modelo endógeno de la educación que se centra en la persona y su contexto socio-cultural y político, y pone especial énfasis en el proceso educativo del que forman parte personas en condiciones iguales de vida con el único fin de formarse como sujetos sociales comprometidos con su sociedad y capaces de transformar su realidad. Se trata de una dinámica “en el transcurso de la cual los hombres se van educando entre sí” (Kaplún, 1998a, p. 49). Entonces, el proceso educativo se centra en la persona o sujeto social y pone especial énfasis en el proceso, nunca en el resultado (Kaplún, 1985).

Uno de los principales objetivos del proceso educativo es conducir al sujeto a un “*cambio de actitud*” frente al mundo. Este cambio de actitud consiste en el paso de ser una persona acrítica a ser un individuo crítico que asume su destino humano, que se abre a los valores solidarios y comunitarios. Se trata de un proceso libre en el que el sujeto puede tomar sus opciones en la vida cada vez con mayor autonomía sin temor a ser juzgado o a ser reprendido. Se trata de un proceso autogestionario para el sujeto.

Con el objetivo de que la persona aprenda a aprender, la educación tiene un carácter *problematizador*, lo que quiere decir que el proceso educativo sirve de medio para que la persona o grupo de personas desmitifiquen su realidad física y social. El sujeto participante en este

proceso desarrolla la capacidad de razonar por sí mismo para desplegar, de forma autónoma, su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis.

El objetivo *autogestionario* del proceso educativo promueve la *participación activa* del sujeto en el mismo proceso y en la sociedad. Este objetivo se plantea a partir de la imperiosa necesidad de que el sujeto se convierta en una persona más y más participativa en su sociedad, que se involucre en los acontecimientos de su entorno. Sostiene Kaplún (1998a, p. 51) “sólo participando, investigando, problematizando e involucrándose se llega realmente al conocimiento”.

Es importante tener en cuenta que estos objetivos no son planteados con el fin de que involucren sólo a los educandos. El proceso se centra en el educando y en el educador, ya que ambos participan de un mismo proceso comunicativo. Se trata de una constante dialéctica en la cual los aprendizajes de cada sujeto son contrarios entre sí. De esta manera, educador y educando participan, problematizan, se autogestionan y resuelven cambiar actitudes. Alfaro (1988) se refiere a este mismo proceso pero entre los sujetos sociales y los profesionales de los medios (de comunicación), en donde los destinatarios son los educandos y los sujetos sociales, y el profesional es el educador. Así lo manifiesta Rosa María Alfaro (1988):

Las experiencias y las formulaciones teóricas de la comunicación popular en nuestros países, se han venido comprometiendo de manera creciente con *la participación* de los receptores o destinatarios y de los profesionales trabajadores de los medios en las acciones y en los diseños de alternativas comunicacionales (Alfaro, 1998, p.2)

El logro de todos estos objetivos sólo puede darse de manera grupal y en sentido comunitario. Es en grupo como todos son formados y a través de una experiencia compartida. En este sentido, “se exaltan los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación, la creatividad, el valor y capacidad potencial de cada individuo” (Kaplún 1998a, p. 52).

En este proceso el rol del educador cambia, pues pasa a un segundo plano y su protagonismo es más el de un facilitador del proceso para el educando; es el que está a cargo de propiciar las problematizaciones para que los participantes logren los objetivos anteriores.

Sólo el tipo de educación que se identifica con la democracia y la transformación social participa de estos objetivos. Para lograrlos se pueden emplear recursos audiovisuales para problematizar y para estimular la discusión, el diálogo, la discusión, la participación.

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta es que los sujetos han de participar en la elaboración de estos audiovisuales para que por medio de la participación logren desarrollar conciencia sobre su propia dignidad y su propio valor como persona; otro gran logro es que el sujeto popular se libere de su sentimiento de inferioridad, recomponga su autoestima y recupere la confianza en sus propias capacidades creativas. Es decir, logre su empoderamiento frente a la clase de poder y dominante. Esta participación de los sujetos en la comunidad o en su grupo social es fundamental. Sólo a través del compromiso de ejercer la capacidad de participar es que se da lugar a una organización sólida y duradera en la sociedad.

Cuando un medio audiovisual cumple con los objetivos presentados se logra la participación comprometida de la gente y nace la organización. De esta manera la comunicación opera como una condicionante para que las personas participen socialmente.

4.3. Estrategias metodológicas y medios comunicativos propios de la comunicación popular

Kaplún desarrolló estrategias metodológicas de la comunicación popular (CP), usadas con el fin de ser parte de un proceso educativo transformador y lograr una auténtica comunicación que se base en el diálogo constructivo y la participación consciente.

Para determinar qué tipo de estrategias y qué características de la comunicación son necesarias, Kaplún (1985 y 1998a) plantea los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo hacer para que, a través de un periódico o de un programa de radio los lectores o los oyentes dialoguen?

¿Cómo hacer para que todos participen en su producción?

Así que el autor propone, en primer lugar, formar un **equipo de trabajo responsable**, el cual ha de desarrollar las siguientes características: *creativo*, *facilitador* más que emisor exclusivo, *animador*, *organizador* de la comunicación y de definir las formas y caminos por los cuales se dé lugar al diálogo compartido y la participación de las personas.

Como primer proyecto para desarrollar por el equipo de trabajo está el motivar a las personas de la comunidad a que participen. Para lograr este fin han de hacer lo siguiente:

Organizar las reuniones con las personas del grupo social al que pertenecen para obtener la información con la que se va a trabajar. Para conseguirlo deben tener cuidado con lo siguiente:

Hacer las reuniones de trabajo en casas diferentes, una y otra vez, que tengan una ventana y puerta abiertas hacia la calle con el fin de que a más personas les provoque interés participar. De esta manera, se sienten parte del proyecto de producción del periódico, video, etc.

De manera individual, cada miembro del equipo de trabajo ha de recolectar la información relevante en su sitio de trabajo (fábrica, empresa, etc.) con el fin de asegurarse de contar con toda la información de lo que sucede en el contexto laboral de la comunidad. Por

ejemplo “¿qué pasa en la comunidad de San Andrés Cholula cuando la Universidad de las Américas cierra sus puertas por vacaciones?”

Se lleva toda la información que comparten los vecinos en la comunidad: “noticias”, “problemas”, “iniciativas”, “testimonios”, etc. a las **reuniones abiertas**. Las personas estarán enteradas de las subsecuentes reuniones, sitio, hora, tema de diálogo, etc. por medio de cada publicación.

Se recomienda el uso de la grabadora como gran auxiliar dado que en la mayoría de los casos es complicado para los vecinos de la comunidad elaborar por escrito sus noticias.

Finalmente y a manera de periodismo, los miembros del equipo ordenan las ideas de los interlocutores y empiezan a redactar los artículos procurando mantener el lenguaje propio de cada persona.

Se publica el periódico o el programa de radio. Al escucharlo o leerlo, la gente siente que la publicación es parte de ella, que son unos EMIRECs (Emisores-Receptores) y coautores.

Una vez que la publicación (periódico, programa de radio, obra de teatro, video, revista, etc.) ha circulado, y previo a elaborar el siguiente, la publicación se evalúa con la gente. El objetivo es obtener una retroalimentación (en el “sentido sano de la palabra”, como afirma Kaplún (1998, p. 70) del trabajo hecho. Para lograrlo se pueden formular algunas de la siguiente preguntas o similares a ellas.

—“¿Qué les pareció?”

—“¿Qué captaron?”

—“¿Qué materiales les gustaron más?”

—“¿Qué materiales les parecieron difíciles de comprender?”, etc.

Las estrategias mencionadas en los párrafos anteriores se ejecutan por medio de cualquiera de los siguientes recursos² o técnicas:

a) *Videos para el diálogo*. Los temas que predominan tienen que ver con el participación entre las personas en general; y previo a su elaboración conversan con y consultan a los socios. Algunos de ellos participan en la elaboración, y otros presentan grabados sus testimonios para el audio o posan para las tomas fotográficas.

b) *El teatro como expresión comunitaria*. Los temas para las obras de teatro son tomados de la realidad que vive el grupo comunitario: problemas, temas de la vida cotidiana, conflictos, etc. Las obras son creadas por los mismos protagonistas y por el colectivo. Se graban los diálogos improvisados que suceden en la cotidianidad, posteriormente se escuchan las grabaciones, se recoge lo más enriquecedor para la práctica y se elabora el guión de la obra.

c) *Casetes de ida y vuelta*. O también llamados “casetes foro” (Kaplún, 1990, citado en Kaplún, 1998a); se elaboran con el fin de que grupos distantes compartan experiencias, dialoguen y/o se enlacen en una línea organizativa común. El fin es que el grupo de base las escuche, las discuta y grave sus opiniones, experiencias y conclusiones en forma de respuestas. El grupo escucha las grabaciones, se recogen sus conclusiones para después aportar grabando un nuevo casete que es enviado para que los miembros del grupo de base escuchen lo que los demás opinan.

² En cuanto a las fuentes bibliográficas de Kaplún (1998, 1985), excepto los recursos que llevan referencia, todos los demás son inéditas y fueron recogidas por el autor en Venezuela y en otros países de Latinoamérica.

d) *Programas de radio hechos con y por la comunidad.* El procedimiento para producir el programa de radio es el siguiente: se visitan las comunidades y se recorren con grabadora en mano para recoger las opiniones y las experiencias de las personas, sus noticias, celebraciones, fiestas y hasta expresiones musicales; de todo el material disponible, se selecciona lo que se va a utilizar, se ordena y se produce el programa.

Se recomienda organizar una “red de corresponsales populares” con programas de radio pertenecientes a otras comunidades para compartir las noticias y problemas de la zona grabadas en casetes o entrevistas también.

Otras formas de trabajar el radio popular es la grabación de sociodramas (Cabezas y Rosario, citados en Kaplún 1998a, p.74) que son producidos por las propias comunidades. Se transmiten “vivaces y expresivas escenas dialogadas en las que la gente va representando sus historias, sus vidas, sus problemas, sus alegrías y esperanza, su realidad” dicen las autoras.

4.3.1. Consideraciones generales sobre los recursos de la comunicación popular

Existen muchos recursos para estimular la participación y el diálogo; encontrarlos depende de la creatividad de cada equipo de comunicadores o del mismo comunicador.

Es importante tomar en cuenta que la participación de la gente es un proceso que se da lentamente por lo que hay que saber cómo estimularlo. Es necesario estar al tanto de que los primeros pasos son los decisivos, por lo cual hay que clarificarlos sobre el método y el estilo en el que hay que comenzar y sobre el equipo comunicador.

4.4. Qué significado tiene la Comunicación Popular dentro de las OSC

El interés de una organización civil por trabajar con grupos de personas desplazadas y marginadas, sobre el eje de la comunicación popular surge del compromiso que la misma organización tiene hacia la *participación* social y política en la sociedad, pero también con el compromiso de despertar conciencias a través de la participación social o comunitaria comprometida. El significado que tiene la comunicación popular al interior de las organizaciones civiles tiene un sentido político de carácter democrático y humano ya que busca una igualdad de oportunidades y derechos para estas personas en la sociedad.

El núcleo de esta trama es la educación popular. Es necesario recordar lo que Kaplún ha dicho al respecto de que no es posible concebir un proceso educativo sin comunicación como tampoco es posible concebir un proceso comunicativo sin un fin educativo, esté implícito o no.

(...) las transformaciones sociales tenían que ver directamente con los sujetos oprimidos, principales víctimas de la injusticia y la violencia social. (...) les correspondía la liberación. (...) la experiencia de vida y la toma de conciencia aportaban a la fundación de un nuevo saber. (...) sin compromiso ideológico no

había revolución ni reforma posible. Su participación era entonces necesaria”

(Alfaro, 1988, p. 5).

Las organizaciones civiles actúan como el medio para que las personas se comprometan consigo mismos para transformar su realidad. Para lograr sus fines se valen de la educación popular; es el vehículo para llegar a la meta (o metas) de concientización y democracia.

La educación popular consiste en un proceso dialógico horizontal; se trata de un proceso educativo en el que los promotores, que adoptan el rol de educadores sociales, dialogan a un mismo nivel con los educandos, las personas en una comunidad, el pueblo entero. Por esto se considera que la educación se basa en diálogo que va en doble sentido (educador-educando) y que da lugar a la conjugación acción-reflexión-acción. Esto significa que a partir de su accionar reflexivo y crítico sobre la realidad, los sujetos sociales reflexionan sobre cómo es su vida, cuáles son sus problemas y cómo los resuelven, cómo lidian con el poder hegemónico, cuáles son sus estrategias, para que cuando vuelvan a accionar sobre la misma realidad sea ya con una mirada más comprensiva, consciente y crítica de los fenómenos y sus relaciones.

La educación popular se distancia de la alfabetización de adultos en tanto el objetivo no está en la enseñanza de la lecto-escritura de los adultos sino el desarrollo de una consciencia crítica y liberadora de la opresión y la marginación. El objetivo de la educación popular es incidir en el sujeto para que por voluntad propia despierte todos sus sentidos y logre entonces hacer suya la realidad, y pueda, de esta manera, sentirse parte de un conjunto con los demás. La persona entonces es capaz de comprender la realidad, leerla, analizar, procesarla y hacerla suya y, sobre todo, tiene la sensibilidad para identificarse con y participar de los grupos base de la sociedad.

Este es el trabajo que llevan a cabo las organizaciones que trabajan con los grupos populares. Para ello se valen de las herramientas o recursos (ver estrategias y metodología de la comunicación popular) que tiene a la mano la organización, previo un análisis reflexivo profundo sobre los mismos para determinar qué recurso viene mejor de acuerdo a las características y necesidades del grupo social y con qué contenido (que surge de la misma realidad de los sujetos) se puede trabajar.

La finalidad última de la comunicación popular, en el marco de una organización civil, es despertar la conciencia crítica de los sujetos involucrados a través de incitarlos a participar activa y reflexivamente en su propia transformación como sujeto social histórico y humano que forma parte de un grupo social y con el cual comparte lenguaje, cultura, historia, etc.

Un ejemplo interesante de un proyecto de Comunicación Popular lo constituye IMAGO Fundación para la Cultura y la paz Social (su información se encuentra en www.fundacionimago.org.co), que es una organización civil que trabaja desde 1997 con el eje paz y desarrollo desde la perspectiva de la cultura con poblaciones vulnerables colombianas. IMAGO tiene como propósito general profundizar en una reflexión crítica del acto cotidiano de comunicarse; ahondar en las herramientas y formas de asumir la comunicación por los sujetos para poder, de entre ellas, escoger una que se acerque más a los procesos de transformación de la sociedad donde llevan a cabo su práctica. Es importante plantear una forma de comprender y abordar la comunicación, para que se fortalezcan los procesos de educación popular y transformación cultural. Para IMAGO es importante propiciar una reflexión crítica e integral de conjunto “en torno al sentido y a las posibilidades ofrecidas por la comunicación a los procesos de transformación social”.

En cuanto al ejemplo de una organización civil cuyo eje es la comunicación popular está “La Cantora, Comunicación popular para el cambio social” (Se puede visitar en el siguiente link <http://www.lacantora.org.ar/inicio.php>); sus áreas de trabajo social tienen que ver con el Área Jurídica, Escuelas Populares, Organización Comunitaria a través del Trabajo Genuino, Radio La Cantora, “Un radio para destrabar los oídos y agilizar la lengua”, Seminarios y Talleres: Taller de comunicación popular, Taller de radio, Taller de Audiovisual, Taller de Autogestión productiva, Taller de alfabetización jurídica. Además tienen programas de radio y video; cuentan con una Biblioteca digital y un banco de documentos y publicaciones relevantes al tema de trabajo. Se puede decir que es una organización bien estructurada, con mucha fortaleza y reconocimiento social ya que su trabajo es serio y comprometido con los grupos marginados. Trabajan especialmente con presos, hombres y mujeres, niños pobres que rondan por las calles y que son criminalizados por la sociedad.

5. La sistematización como un medio para generar conocimiento científico; características, enfoques, métodos y fases

Este apartado tiene que ver con la sistematización, el método, sus fases y sus características; los enfoques, de dónde surgen y cuáles son los principios para mirar la sistematización desde diversas perspectivas. Las fuentes principales son los trabajos de autores como Palma (1992), Martinic (1999), Ghiso (1999), Verger (2009) y Barnechea *et al.* (1999).

No obstante, este trabajo se apoya en la metodología planteada por el Taller Permanente de Sistematización (TPS), y toma como base la metodología propuesta por Verger.

5.1. En qué consiste el proceso de la Sistematización

En este campo de la educación popular y en los procesos sociales, sistematización significa obtener aprendizajes críticos a partir de las experiencias desarrolladas dentro de dicho ámbito.

Jara (2006, p. 3) menciona que aunque el término sistematización es utilizado en diversas disciplinas, refiriéndose a clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones, en el campo de la educación popular y en los procesos sociales se utiliza el término en un sentido más amplio. La sistematización es definida como “aquella interpretación crítica que se hace sobre una o varias experiencias; con el ordenamiento y reconstrucción se descubre o explicita la lógica del proceso vivido en dicha experiencia”. Esto es, los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué de ese modo. Nos señala Jara (2006) que en cualquier sistematización se trata de:

- a) Ordenar y reconstruir el proceso vivido.
- b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso.
- c) Extraer aprendizajes y compartirlos.

El Taller Permanente de Sistematización (TPS) concibe a la sistematización como un “proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social” (Barchenea et. al., 1992, p.11, citadas en Barnechea *et al.* (1999), p.33). En esta definición se hace referencia a un tipo particular de intervención que se lleva a cabo en la *promoción* y la *educación popular*, articulándose con sectores populares que buscan transformar la realidad.

Serna y Serna (s. f.) sostienen, por su parte, que es importante observar el criterio “materia prima” del que se parte para hablar de la sistematización de experiencias. Esta “materia prima” la constituyen las mismas experiencias, las acciones, las prácticas o los proyectos; sin lo

cual la actividad de teorizar, reflexionar, capturar, recuperar, organizar, interpretar, comunicar no tendría validez. Estos autores establecen la corriente en la que se mueven otros autores para definir a la sistematización como un trabajo de contextualización histórica y socio-política en la que se valora la experiencia.

Cadena (citado en Serna y Serna, s. f.) establece la importancia que la sistematización tiene para los grupos populares, ya que pueden asumir un carácter histórico protagónico, en tanto la estrategia del proyecto esté enmarcada en un proyecto histórico- popular.

Huidobro (citado en Serna y Serna, s. f.) sostiene que la sistematización debe tomar en cuenta los factores de *reflexión*, los factores de *identificación ideológica*, de *balance del proyecto*, de sus *interrelaciones con la sociedad*; pero sobre todo, ha de *posibilitar la participación decidida de los destinatarios* como parte importante de un proyecto alternativo para la sociedad.

A partir de lo expuesto por Huidobro y Cadena (en Serna, s. f.) y Serna (s. f.) se concluye que la sistematización apunta a los siguientes aspectos:

Recuperar interrelaciones dentro de una experiencia educativa o de acción social, tratando de dar una visión estructural y coherente sobre ello.

Exhortar a una mirada crítica y a una intencionalidad (conciencia, voluntad y propósitos) de los actores que la asumen.

Implicar un esfuerzo de concientización, reflexión, análisis e interpretación y construcción de un nuevo saber.

Ubicarse dentro de un contexto social, histórico y político desde del cual se indaga su particularidad.

Orientar las acciones necesarias para la transformación de los procesos y los contextos en los que los sujetos están involucrados.

Registrar, comunicar y socializar los resultados obtenidos como aporte para otras experiencias.

5.2. Características, Enfoques, Métodos y Fases de la Sistematización

Habiendo revisado las propuestas que sobre Metodología de la Sistematización han hecho autores como Jara (2006), Barnechea *et. al.* (1999) y Verger (2009), se optó por la propuesta que hacen Barnechea y Verger.

Verger propone una versión completa y concisa sobre la metodología a partir de la revisión de las propuestas metodológicas de Jara (2006), Barnechea *et.al.* (1999) y Martinic (1998).

Si bien, no es posible alegar que existe un único proceso de sistematización determinado como válido, hay cierto consenso sobre las fases de este proceso, éstas pueden variar en función del contexto de las experiencias y del eje de la sistematización (Verger 2009).

Este procedimiento metodológico, de acuerdo con Verger, consta de las siguientes fases y subfases:

a) Diseño del proyecto.

Siguiendo con el mismo autor, es necesario formularse una serie de preguntas a partir de las cuales se logrará el objetivo de debatir sobre el proceso de sistematización.

¿Para qué se quiere sistematizar la experiencia? Esta pregunta permite definir el eje o hilo conductor del proceso (con esto se delimita la experiencia a sistematizar).

¿Qué se quiere sistematizar? Puede ser una experiencia en su conjunto, una actividad durante un periodo determinado o determinadas acciones, etc.

¿Cómo realizaremos la sistematización? Tiene que ver con el debate que ha de sostenerse sobre cuestiones metodológicas y operativas: con quiénes, plazos, recursos, etc.

Habiendo respondido a lo anterior, el siguiente paso es redactar el proyecto, el cual debe seguir un esquema clásico como el siguiente:

Fundamentación.

Objetivos.

Metodología.

Recursos.

Cronograma.

b) Recuperación del proceso.

Se trata de reconstruir la experiencia que se va a sistematizar. Para lograrlo, se pondrá en común todo lo sucedido durante y en el contexto de la experiencia, se analizarán textos orales y escritos tales como carteles, actos, recortes de prensa, memorias, manifiestos, etc., todo esto siguiendo el eje de la sistematización.

c) Análisis del proceso.

Para ello es necesario descomponer el proceso en los elementos que lo constituyen con el propósito de descubrir su lógica interna y comprender las relaciones. Esta fase se compone de 3 momentos:

Conceptualización. Se tomará como punto de referencia el conocimiento acumulado y la teoría existente sobre el tema. Las herramientas que pueden ser útiles para este fin: materiales

didácticos, lecturas, charlas, seminarios y acceder a documentos sobre experiencias ya sistematizadas, etc.

Operacionalización de las preguntas de sistematización. Las preguntas a formular tendrán que ver con los objetivos y el eje de la sistematización y tienen la misma función que en los procesos de alfabetización (popular); es decir, tienen las palabras generadoras que facilitan la “lectura del mundo” y de la acción desarrollada por los agentes, para poder replantearla y reorientarla.

Para hacerse una idea, las preguntas podrán seguir en la siguiente línea:

¿Por qué ha pasado lo que ha pasado?

¿Cómo podemos explicar lo que ha sucedido teniendo en cuenta las relaciones de poder existentes?

Las respuestas obtenidas partir de la información ordenada de la reconstrucción de la experiencia, de su contexto y de la teoría constituyen la interpretación de la experiencia.

Formulación de las hipótesis de acción. Toda intervención o acción intencionada se sustenta en una serie de hipótesis. De acuerdo con Martinic y Walker (citados en Verger 2009, p. 9) se trata de “poner sobre la mesa” el conocimiento que sustenta la intervención-acción inicial. Y de acuerdo a Martinic, la hipótesis de acción consta de tres variables:

el problema sobre el que se quiere incidir;

los objetivos que se espera lograr; y

la manera como se espera que esto suceda.

Algunas hipótesis tendrían que dar respuesta a las preguntas formuladas; y para operacionalizar la hipótesis de acción se tendría que conceptualizar cada uno de los elementos que las conforman.

d) Interpretación del proceso y conclusiones.

De acuerdo con Verger, ésta es la fase más compleja y significativa del proceso; es aquí donde se pretende dar respuesta a las preguntas planteadas, considerando toda la información con la que se cuenta: tanto de corte teórico como la obtenida a partir de la experiencia.

Esta fase se da por terminada cuando los participantes han logrado un alto nivel de comprensión de la lógica interna del proceso y obtienen un aprendizaje valioso en relación a la experiencia. Este aprendizaje se traduce en conocimiento que se pueda orientar al grupo de cara a próximas acciones.

Siguiendo con Verger (2009), el autor recomienda que las conclusiones deben expresarse en forma de aprendizajes, aunque no especifica de parte de quién viene la expresión de esos aprendizajes, si es por parte de la sistematizadora o de los participantes. También habría que recoger propuestas para optimizar los resultados deseados de la acción o del funcionamiento interno del movimiento que sea.

e) Comunicación.

Se trata de comunicar lo que se ha aprendido, a partir de la experiencia, al resto de los miembros del movimiento u organización o a otros movimientos u organizaciones, de acuerdo con Verger (2009).

Para Barnechea *et. al.* (1999, p.42) es indispensable que exista un documento escrito. Ello facilita el debate y la reflexión, así como la socialización y acumulación de los conocimientos producidos en la práctica. Según estas autoras, el escrito puede ir acompañado por otras formas de comunicación tales como el teatro, el video, las historias, y otras formas audiovisuales aplicables a estos fines.

De acuerdo con Palma (1992), la metodología de la sistematización es la parte más débil en muchas propuestas, pues en algunos casos el sistematizador adopta cierta ingenuidad desdiciéndose de la importancia proclamada en la metodología. Y tal vez tenga razón pues, como menciona Sánchez (citado en Palma, 1992) no se está dispuesto a tener una fórmula porque “sistematizar las prácticas refiere a creatividad del pensamiento y de la acción”. Este autor enfatiza en que la dificultad para sistematizar estriba en que al llegar a la “Definición del proyecto: definición del eje” (según la metodología planteada por Verger, 2009), se van construyendo las preguntas a las que deberá responder la sistematización y, al mismo tiempo, se va recogiendo la información que la práctica entrega. De esta manera se llega a un punto en el que se tienen todo un repertorio de preguntas y un “listado ordenado de datos y rasgos que sólo por casualidad se van a corresponder mutuamente” (Sánchez (1989 citado en Palma 1992). Por ello es indispensable entregarse a un esfuerzo mayor que lleva a cierta abstracción para formar así categorías, respecto a lo cual una dificultad, es decidir con base en cuáles categorías se abstrae y no existe una respuesta única; las categorías no se validan por sí mismas, sino con fundamento en los propósitos de la práctica y de las circunstancias en que se realiza la misma.

De acuerdo a Palma (1992), es imprescindible respetar la relevancia de las categorías ordenadoras en su relación con objeto de la sistematización; de allí que resulte necesario que, en cada caso, se justifique la opción que se propone o se adopte. Para que la decisión sea razonada y teóricamente respaldada.

Quiroz y Morgan (1987, p.20) sugieren el uso del “diario de campo”. Si el objeto de la sistematización se presenta como un proceso más largo o amplio, surgen en él detalles y anécdotas, por lo que es importante llevar un registro, un diario de campo o actas a lo largo del

curso de la experiencia de la sistematización para “no caer en el riesgo del olvido o la confusión”.

5.2.1. Los enfoques de la sistematización

Para hablar de los enfoques de la sistematización hay que referirse a Ghiso (1999) dado que ha sido uno de los principales autores, junto con algunos otros expertos, en documentar los distintos enfoques y marcos. Se han conformado algunos acuerdos básicos para establecer los mencionados principios como resultado del cuestionamiento que profesionales interesados y participantes de la sistematización han hecho sobre su naturaleza, su finalidad y su metodología. (Ghiso, 1999, p.8). La consecuencia es que ha encontrado una variedad de enfoques y marcos referenciales.

Estos *acuerdos básicos* son los siguientes:

a) A toda sistematización le antecede una práctica, un “hacer”, que puede ser recuperado, recontextualizado y analizado a partir del conocimiento desarrollado en la práctica.

b) Consiste en un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. De ninguna manera se debe pensar que la sistematización tiene un carácter neutro; hay un interés que la direcciona y los principios éticos que la enmarcan son de carácter emancipador y transformador.

c) Interesa tanto el proceso, que vincula principalmente un componente pedagógico, como el producto: “nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos” (Ghiso 1999, p. 8).

Cabe mencionar que la diferencia de los enfoques radica, de acuerdo con Palma (citado en Ghiso 1999), en los *objetivos específicos*, en el *objeto a sistematizar* y en la *metodología*.

Para comprender los respaldos epistemológicos que hacen que la sistematización sea conceptualizada a partir de diversos enfoques, hay que tener en cuenta que, correspondiendo a la gran diversidad de sujetos que existe, habrá una gran diversidad de lógicas, culturas y expresiones del saber construido a partir de las prácticas, por lo que se puede suponer que existen diferentes respaldos epistemológicos (Ghiso, 1999).

En este sentido, los enfoques son los siguientes, siguiendo a Ghiso.

Enfoque histórico-dialéctico. “Las experiencias son parte de una práctica social e histórica igualmente dinámica, compleja y contradictoria llena de elementos constitutivos que se hallan en constante movimiento” (Ghiso, 1999, p. 9-10).

Enfoque dialógico-interactivo. “Las experiencias se perciben como espacios de interacción, comunicación y relación, por lo que pueden ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en contextos muy particulares. Se trata del diálogo más el contexto, introduciendo el problema y los dispositivos comunicativos de poder” (Ghiso, 1999).

Enfoque hermenéutico. “Se necesita comprender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de prácticas reflexivas que tienen lugar a través de procesos, los cuales permiten hacer explícitos intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen a la acción. En este sentido, la sistematización se entiende como una labor interpretativa por parte de todos los que participaron en la experiencia” (Ghiso, 1999).

Enfoque de la reflexividad y de la construcción de la experiencia humana. “Se trata de dos enfoques que tienen que ver con la experiencia humana; se asume la epistemología de la práctica basada en la observación y el análisis de problemas que no se incluyen en la teoría

aplicada. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que presenta el contexto, y busca recuperar el saber implícito en la acción y en la percepción del problema que se afrontó” (Ghiso, 1999).

Enfoque deconstructivo. “Desde este enfoque se construye conocimiento al reconocer las huellas que dejan la acción y los orígenes de la misma, puesto que es algo que permanece en el tiempo. La condición epistemológica es la incertidumbre que se propicia por la generación de preguntas que sitúan a los actores en la posibilidad de abandonar lo que se es y se ha sido para situarse en un panorama de construcción de lo que se puede ser” (Ghiso, 1999).

5.2.2. La estrecha relación y gran diferencia que hay entre sistematización e investigación

Esta parte de nuestra investigación se propone determinar de qué manera se da una relación cercana entre la sistematización y la investigación propia de las ciencias sociales. A pesar de esa cercanía hay, como contradicción, una gran diferencia que bien valdría la pena determinar para comprender a qué campo de estudio se refiere y qué método(s) se deben usar.

En este contexto, Martinic (1999) y Palma (1992) son quienes han contribuido de manera más significativa al conocimiento de la naturaleza, importancia y métodos de la investigación social. De acuerdo con Martinic (1999), la sistematización surge como una alternativa ante las insuficiencias de la evaluación (investigación social) de los proyectos sociales y educativos, dado que esta metodología ha estado sustentada en el paradigma positivista de las ciencias naturales. Uno de los atributos de la sistematización es que cuestiona la investigación de tipo positivista. Ya que no puede dar razón de la naturaleza de los procesos sociales y sobre todo de los cambios subjetivos que ocurren cuando se produce una experiencia educativa en las personas. Es en este

sentido que la sistematización es un ejercicio anhelado por los profesionales de la práctica social, porque sólo a partir de ella se puede dar cuenta de estos fenómenos, de acuerdo con Martinic (1999), y Palma (1992).

Los siguientes son rasgos característicos de la sistematización que permiten ver por qué la investigación no es el camino más viable para reflexionar sobre la realidad:

- a) Intenta dar cuenta simultáneamente de la teoría y práctica (saber y hacer)
- b) Construye un lenguaje descriptivo propio “desde dentro” de la propia experiencia.

Por su parte la investigación social...

- a) Establece una dicotomía entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer.
- b) Usa un lenguaje con tinte positivista, que resulta externo y ajeno a la práctica (Martinic 1999).

Por su parte, Jara (citado en Palma, 1992) explica esta dicotomía entre sistematización e investigación social: “La sistematización es un nivel de reflexión superior a la investigación aunque se apoya en ésta. La sistematización es una teorización sobre las experiencias, en la que se las cuestiona, se las ubica, se las relaciona entre sí, permitiendo un análisis profundo en términos de continuidad”.

Es así como la sistematización ha desarrollado su propia identidad y va, poco a poco, imponiéndose a la investigación social a través de trabajos llevados a cabo por un grupo de profesionales muy reconocidos. Esta identidad surge a partir del cuestionamiento a la investigación social de corte positivista, porque no da cuenta de la naturaleza de los procesos y de los cambios subjetivos que produce una experiencia educativa (Martinic y Walker, citados por Martinic 1999).

Esta oposición está fundamentada en la epistemología dialéctica entendida como un “estilo de pensamiento, un modo de razonar la experiencia de la realidad” (Ibáñez, citado en Palma, 1992) que surge de la idea de que la realidad es una “unidad de contrarios”, opuesta al enfoque “idealista” que concibe a la realidad como una “totalidad de iguales”.

Un ejemplo muy atinado de esta relación dialéctica tiene que ver con la manera en que se comprende la experiencia educativa, la cual consiste en un sistema de acciones humanas que se “construyen” en un mismo contexto y cuya naturaleza reside en esencias culturales y sociales propias, por ser de carácter social y situadas en un contexto propio (Martinic, 1999, p.45).

El que una práctica social sea de carácter dialéctico significa que el medio o contexto determina la práctica y ésta, a su vez, puede generar cambios en su contexto inicial.

Hasta ahora la sistematización se ha llevado a cabo desde un paradigma de enfoque positivista, lo que ha provocado que la sistematización siga siendo tomada por los profesionales como una investigación social, pero desde un enfoque no adecuado a la realidad social y los fenómenos que en ella acontecen. Martinic (1999) es enfático al señalar que es imperante que el sujeto-objeto de la sistematización sea percibido a partir de un enfoque diferente, renovado, más centrado en el sujeto o la persona. El autor hace ver que hasta este momento una práctica social, cualquiera que sea, es concebida desde un cierto enfoque del conocer y aprehender la realidad que no corresponde con la sistematización. El enfoque que se le ha dado a la práctica social es de tipo cognitivista, de acuerdo al cual el mismo profesional (investigador o profesional de la educación popular) que interviene es el que transmite “sus” interpretaciones necesarias y adecuadas que tiene de la realidad y la práctica “para producir los cambios deseados en las prácticas de los sujetos sociales” (Martinic, 1999, p. 47). Desde este sentido cognitivista de la

educación, la información opera como una actividad instructiva y de transmisión vertical de saberes e interpretaciones “que van de un lado al otro” (Martinic, 1999, p. 45).

Por tanto es necesario formular un enfoque diferente respecto a la práctica social, que esté más dirigido hacia el propio sujeto, su medio y sus propias interpretaciones. Se trata de un enfoque constructivista basado en la interlocución que sucede entre sujetos que participan en una práctica y los profesionales en el marco de un contexto social, a partir de derivaciones personales (Martinic 1999, p. 48).

Los elementos más importantes en este enfoque son *la comunicación social, el contexto social y el proceso mental* que llevan a cabo los sujetos en grupo junto con los profesionales. Se puede decir que se trata de un grupo de sujetos sociales inmersos en e influidos por un contexto social común, que se comunican a partir de las inferencias que hacen sobre su propia experiencia.

En este nuevo enfoque, la *experiencia comunicativa* equivale a la educación y consiste en una interacción discursiva que el sujeto sostiene, a nivel horizontal con sus pares, en los distintos contextos sociales y comunicativos en los que participa. En estos contextos sociales y comunicativos suceden la conversación y el diálogo, que son sostenidos por procedimientos como la transacción y la negociación (Martinic, 1999, p. 48).

A partir de lo anterior se puede aludir a la gran diferencia que hay entre los dos campos considerados: sistematización e investigación. Para hacerlo debemos mantenernos cerca de Martinic. La intención de la sistematización no ha sido rechazar y negar la investigación de enfoque positivista. De lo que se trata es de definir una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social.

En cuanto a la metodología idónea para lograr esta finalidad, la sistematización se apoya en los paradigmas interpretativos y de tipo etnográfico. Se trata entonces de la aplicación de la etnometodología y el análisis conversacional; lo que consiste en la descripción de los *procedimientos* que los sujetos emplean para producir organizada y coordinadamente un discurso en una situación comunicativa determinada (Martinic, 1999, p. 49).

Los etnométodos son los de mayor utilidad para capturar los procesos sociales contextualizados, y cuya aplicación se basa en la interpretación y el uso del *lenguaje* en los sistemas de interacción social (Conein, B; 1983, Garfinkel, 1967, p.60-70, citados en Martinic, 1999, p.49). Por tanto, se recomienda la aplicación de estos métodos como la mejor herramienta para describir la práctica humana como lo plantea Henrique Urbano Gil (2007).

5.2.3. La importancia de la sistematización como método para generar conocimiento

Mucho se ha debatido, señala Palma (1992) sobre el atributo fundamental de la sistematización como medio importante de generación de conocimientos para los proyectos de intervención social profesional. Pareciera como si esta área de la investigación hubiera sido relegada por los investigadores y por la comunidad académica, especialmente en países como México, en tanto existe un fuerte debate sobre su naturaleza científica. Se puede percibir cómo la academia de poder considera que esta no es un área que valga la pena promover como campo de producción de conocimiento de tipo científico.

Este mismo debate se ha extendido más allá de México. En Latinoamérica entera se ha discutido sobre si en realidad el conocimiento que se genera por medio de la sistematización es de carácter científico o no. Hay profesionales que afirman con seguridad que sí lo es, pero hay otro grupo de profesionales que dudan y que han debatido sobre el tema.

Por ejemplo, Barnechea *et. al.* (1999), haciendo referencia a la sistematización, sostienen que desde su concepción del conocimiento, la sistematización plantea nuevos retos que han sido insuficientemente enfrentados y mucho menos resueltos. Algunos de los principales son el tipo de conocimiento que se produce con la sistematización y la manera como se genera.

Con el fin de comprender el término científico sería conveniente revisar, en primer lugar a qué se refiere tal adjetivo. De acuerdo a la Real Academia Española, *científico* tiene que ver con “las exigencias de precisión y objetividad propia de las metodologías de la ciencia” (búsqueda electrónica llevada a cabo el 18 de septiembre de 2009: <http://www.rae.es/rae.html>).

Lo que se pone en juego, entonces, es la precisión y la objetividad de toda metodología. Para que el o la sistematizador (a) pueda llevar a cabo los procesos de la sistematización debe, ante todo, ser preciso (a) en sus aseveraciones y debe plantearlas con la mayor objetividad posible. Es decir, debe ser lo más puntual posible a la hora de observar y recoger la información valiosa para su trabajo, así también debe ser lo más imparcial posible para desarrollar el tema de su sistematización, no asumir que las cosas se dieron de tal manera sino siempre, en lo posible, remitirse a la fuente precisa de información, que son las personas que participan del proyecto.

La precisión y la objetividad tienen que ver con los procesos mentales superiores que lleva a cabo la investigadora o el investigador. Para procesar la información compilada se necesita de procesos como el análisis, para descomponer el todo en sus partes más importantes y poder comprender cómo se constituye ese todo y cómo interactúan las partes, de ahí la reflexión para determinar qué sucedió y cómo sucedió.

La reflexión está medida por elementos racionales: conceptos teóricos ya adquiridos, creencias o representaciones sociales; “no existe la posibilidad de un observador libre de

prejuicios, toda intervención en e interpretación sobre la realidad se hace desde un conjunto de conocimientos ya adquiridos, creencias, representaciones” (Bernaldo y Rodríguez 2004).

Es difícil considerar que la mente de todo profesional que reflexione sobre las intervenciones en la realidad sea una “tabula rasa”. Por ejemplo, Bernaldo y Rodríguez sostienen: “siempre realizará sus observaciones desde algún lugar y sus elecciones teóricas posteriores también serán producto de algún tipo de preferencia sobre la teoría que le aparece más explicativa que otras” (s./p.).

Queda claro entonces que todo profesional que interviene en la interpretación racional sobre cualquier acción social llevada a cabo en la realidad nunca parte de un vacío sino de un marco amplio de referencia conceptual a partir del cual estos profesionales “producen un determinado recorte de la realidad, la interpretan y le atribuyen un significado” (Rodríguez y Bernaldo, 2004). Esta forma de conocer e interpretar la realidad y el mundo recibe el nombre de *Epistemología Constructivista*, desde la cual las mismas autoras afirman: “la experiencia es captada a partir de una serie de conceptualizaciones” propias del sujeto que reflexiona y analiza sobre la misma realidad. Por tanto, cada profesional hace su propia interpretación de los fenómenos y sus relaciones con la realidad; así también, las prácticas de intervención no son iguales entre sí, al estar integradas por sujetos sociales únicos y diferentes.

Por consiguiente, el profesional que lleva a cabo la sistematización es capaz de producir conocimiento científico siempre y cuando sea consciente de la forma propia y única en que conoce la realidad. Además, en tanto la producción de conocimiento científico implique expresar algo nuevo, el conocimiento obtenido será científico, lo cual no es sinónimo de “*nunca dicho, nunca pensado*” (Bernaldo y Rodríguez, 2004).

Es así como la sistematización será algo diferente según el posicionamiento epistemológico del profesional que sistematiza, según los objetivos y su objeto. El conocimiento obtenido será un gran aporte al ámbito de la sistematización y al campo del conocimiento científico en las ciencias sociales.

6. Balance de ideas centrales

La Educación Popular se constituye como un espacio más de la Educación No formal (ENF) y como el hilo conductor que dirige el trabajo social y político de las Organizaciones de la Sociedad Civil en el marco de cualquier sociedad. Sin embargo, también la educación de tipo formal e informal constituye espacios de la ENF. Por la naturaleza del trabajo que se lleva a cabo en el C.C.P., este trabajo se centra en la Educación Popular percibida, de acuerdo a organismos internacionales y autores reconocidos, como la educación informal o más conocida como “Educación Permanente”: es ese proceso formativo del que forma parte todo ser humano, desde que nace hasta la muerte, tiene lugar fuera de cualquier institución educativa, dentro y fuera de la casa y en la sociedad. El paradigma correspondiente a la Educación Popular es la relevancia, la cual consiste en despertar el interés emocional y de aprendizaje para lo cual se utilizan contenidos que estén relacionados con la vida cotidiana del educando.

Se hace una breve reseña histórica del protagonismo de las OSC desde que surgieron por primera vez. Se relaciona la ENF con la Educación Popular (EP) estableciendo una relación y una diferencia, a la vez que se la define. Posteriormente se pasa a la Comunicación Popular (CP) como una forma de diálogo de la EP; se establecen las formas de comunicación de acuerdo al tipo de educación: Exógeno y Endógeno, presentando el modelo alternativo de comunicación-educación desde la CP: EMIREC (Emisor-Receptor; se describen las estrategias metodológicas y medios comunicativos de la CP y le atribuye un significado a esta última dentro de las OSC.

Por último, se revisa el tema de la sistematización como un medio para generar conocimiento de tipo científico desde un enfoque fenomenológico, sus características, sus enfoques, método y fases, estos dos últimos vistos desde una perspectiva cualitativa.

Estoy de acuerdo con Palma en que la metodología es la parte más débil de muchas propuestas que hacen los autores ya que en algunos casos el sistematizador o la sistematizadora adopta cierta ingenuidad desentendiéndose de la importancia de la metodología. Es probable que Palma esté en lo correcto, porque los investigadores le restan importancia a la metodología y el resultado es que se encuentran propuestas muy generales. Con la intención de proponer una solución a este problema, se optó por hacer una combinación de dos metodologías complementarias: la del Taller Permanente de Sistematización (TPS), desarrollada por Barnechea, González y Morgan, y la metodología propuesta por Verger. Aún así, fue necesario decidir procedimientos y tiempos.