

## Panel 6: Rol y aprendizajes del agente externo

Moderadora

Rosa María Torres, Ecuador

Expositoras

Consultoras de la Iniciativa Latinoamericana  
"Comunidad de Aprendizaje"

(Fundación Kellogg)

María Eugenia Letelier, Chile

María Eugenia Collebechi, Argentina

Nora Elichiry, Argentina

Laura Fainstein, Argentina

### Sobre el panel

---

*por Rosa María Torres*

Este panel pretendía introducir en el Foro tres elementos para la reflexión y el debate:

(a) el punto de vista del agente externo (consultor, asesor) y sus propios requerimientos de aprendizaje, así como los percibidos por el agente externo como necesidades de aprendizaje de los equipos encargados de la gestión de proyectos innovadores;

(b) la visión de lo educativo más allá de lo escolar, incorporando a la comunidad, y a los aprendizajes fuera de la escuela como espacios claves a ser trabajados desde el punto de vista de la gestión del cambio educativo;

(c) la articulación de ámbitos y dimensiones del quehacer educativo como elemento de por sí innovador y requerido de aprendizajes específicos a distintos niveles (articulación escuela y familia, escuela y comunidad, educación escolar y extra-escolar, oferta y demanda, organismos gubernamentales y no-gubernamentales, agente externo y agente interno, micro y macro, teoría y práctica, investigación y acción, público y privado, agencias nacionales e internacionales, etc.)

Reflexionar sobre y desde el rol del agente externo en relación a la innovación y el cambio educativo resulta importante dada la creciente diversificación de funciones dentro del campo educativo. Hay una presencia creciente de agentes externos a las instituciones y los proyectos, cumpliendo una serie de funciones de apoyo tales como: identificación, selección, sistematización y evaluación de experiencias innovadoras; formación y capacitación de recursos humanos vinculados a dichas instituciones y proyectos; interlocución e intermediación entre los distintos sujetos, ámbitos y dimensiones mencionados.

La experiencia que sirvió de referencia para este panel es la Iniciativa de Educación Básica "Comunidad de Aprendizaje" lanzada por la Fundación Kellogg a fines de 1998<sup>1</sup>. Se trata de un programa regional, de tres años de duración, constituido por una red de proyectos educativos innovadores, ubicados en nueve países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Haití, México, Perú, Uruguay y Venezuela, cuyas principales características son:

- proyectos locales, operando en un área geográfica determinada ("comunidad") e involucrando a todos como sujetos de aprendizaje: niños, jóvenes y adultos;
- proyectos presentados y ejecutados por parte de una coalición de instituciones operando en la zona (instituciones escolares, universidades, bibliotecas, centros culturales, organizaciones de base, ONGs, iglesias, empresa privada, etc.);
- articulación entre educación escolar y no-escolar (educación formal y no-formal);
- énfasis en el aprendizaje y aprovechamiento de las diversas instancias de aprendizaje presentes en la comunidad.

A su vez, el proceso y los mecanismos de selección de dichos proyectos tuvieron características innovadoras, a saber:

- la selección como proceso y como estrategia: de un total de 132 pre-proyectos recibidos, se seleccionaron 50 para visitar, 30 fueron invitados a un seminario de desarrollo de proyectos (Cabreúva, Brasil, agosto 1998), y 15 fueron seleccionados finalmente;
- selección no únicamente en base a un documento sino a partir de visitas en terreno a los proyectos preseleccionados;
- visitas en equipos de dos personas, a fin de propiciar miradas diversas así como el inter-aprendizaje y el desarrollo profesional del equipo consultor;

1- Ver: Torres, R.M. (1998). "Comunidad de Aprendizaje": Una Iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe, en *Novedades Educativas*, N° 94. Buenos Aires.

- identificación (diagnóstico) no sólo de debilidades y déficits sino sobre todo de fortalezas y del potencial para el cambio presentes en la zona y en las instituciones aliadas para la presentación y ejecución del proyecto;
- formación (seminario-taller de desarrollo de proyectos) de los equipos de dirección de los pre-proyectos seleccionados, a fin de que mejoren no el documento sino el proyecto en acción.

Las cuatro expositoras en este panel trabajaron como consultoras en el proceso de organización inicial de esta Iniciativa y de selección de los proyectos<sup>2</sup>.

Entre las reflexiones y lecciones aprendidas destacadas por las consultoras están:

(a) *en torno a los requerimientos de aprendizaje de los equipos encargados de la gestión de los proyectos:*

- una mejor comprensión de la pobreza y de las intervenciones requeridas para trabajar en esas condiciones y para superarlas;
- requerimientos de los procesos de descentralización en marcha;
- capacidades y actitudes para reconocer al diferente, relacionarse y dialogar con otros;
- articulación, alianzas y tendido de puentes entre instituciones, sectores y ámbitos tradicionalmente separados: escuela y familia, maestros y padres de familia, estudiantes y maestros, estudiantes y padres, niños y adultos, educación formal y no-formal, escuela y comunidad, escuela y sociedad, organismos no-gubernamentales y gubernamentales;
- gestión de los proyectos: formulación, gerencia, seguimiento, sistematización, evaluación, difusión, sostenibilidad financiera, replicabilidad, etc.

(b) *en torno a los aprendizajes requeridos por los propios agentes externos:*

Los mismos que para los equipos de dirección de los proyectos y otros específicos tales como:

- diferenciar el proyecto-documento y el proyecto-en-acción (un “buen” proyecto en el documento puede ser un mal proyecto en la realidad, y viceversa)
- comprender mejor y aprender a moverse dentro del mundo y la lógica de las agencias que brindan apoyo financiero y técnico, y del poder que ello implica.
- la necesidad de “salir” de la escuela (para quienes están insertos en ella) y “entrar” a la escuela (para quienes se mantienen al margen de ella) se plantea como un aprendizaje para todos, incluido el agente externo, por lo general ubicado en

2- El equipo consultor estuvo formado por: Rosa María Alfaro (Perú), Inalda Baptista (Brasil), María Eugenia Collebechi (Argentina), Nora Elichiry (Argentina), Laura Fainstein (Argentina), Lucy Figueroa de Pacheco (Honduras) y María Eugenia Letelier (Chile). La Iniciativa se organizó bajo mi responsabilidad, siendo Directora de Proyectos para América Latina y el Caribe de la Fundación Kellogg.

uno de los dos lados y con visiones también estrechas de lo educativo.

-trabajar en equipo, lo que implica otros hábitos y estilos de trabajo, acoger el pluralismo, etc.

- desarrollo de una disposición permanente para aprender.

Los comentaristas y el debate abierto en el panel destacaron entre otros puntos los siguientes:

- esta Iniciativa implica un replanteamiento de lo educativo en varios planos y su ideario es consecuente con el de una educación requerida en el siglo XXI, cuyo eje es el aprendizaje permanente.

- pensar en “comunidades de aprendizaje” requiere formar recursos humanos a todos los niveles.

- la sustentabilidad de las experiencias innovadoras en el tiempo reclama un ámbito específico de aprendizaje, incluyendo: la institucionalización e irradiación de las innovaciones (de abajo a arriba, de proyecto a política, de lo micro a lo macro) y, de manera específica, su impacto sobre la transformación del sistema educativo formal, así como el rol del Estado, la Universidad y las ONGs en el desarrollo y coordinación de una política eficaz y coherente de innovación educativa.

## **REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA COMO CONSULTORA DE LA INICIATIVA “COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”**

---

*por María Eugenia Letelier*

El año pasado (1988), junto a un equipo de educadoras provenientes de varios países de América Latina, participé como consultora en el período preparatorio de la Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje”, impulsada y financiada por la Fundación Kellogg. Antes de iniciar nuestro trabajo fue fundamental participar de una etapa de formación que nos permitió intercambiar conocimientos y experiencias, analizar la propuesta contenida en la Convocatoria y adquirir una identidad como grupo de trabajo.

El sentido de la Iniciativa y la convocatoria a la presentación de proyectos

Esta Iniciativa nos coloca ante el desafío social y pedagógico de alcanzar una educación de calidad para todos. La propuesta asume que esta misión sólo podrá realizarse si hay estrecha colaboración entre los diversos actores y espacios de encuentro –familiar, laboral, comunitario– articulados con las instituciones educativas.

Se buscaba promover la construcción de experiencias demostrativas que, respetando la diversidad, pudieran inspirar cambios que rompieran con la ideas uniformadoras que predominan en las actuales políticas educativas.

Destaco estos elementos de la Iniciativa, pues ambos fueron fundamentales en nuestro papel como consultoras. En el proceso distingo tres grandes etapas: la lectura y pre-selección de proyectos, las visitas en terreno, y la preparación de informes.

Los aprendizajes en cada etapa

- *El análisis de los pre-proyectos.*

El equipo de consultoras se reunió con el objeto de seleccionar pre-proyectos, los que posteriormente serían visitados. Esta etapa nos mostró que la evaluación de los proyectos no sólo requiere leer lo que está en el papel sino, sobre todo, leer desde el contexto. Esto implica ampliar categorías, relativizar códigos y revisar pre-conceptos. Por ello, el primer aprendizaje que un consultor debe realizar es colocarse en disposición de aprender, evitando encasillar la información en esquemas de pensamiento ya establecidos.

Encontramos que gran parte de los proyectos reflejaban una adaptación pasiva a los postulados de la Iniciativa, intentaban continuar desarrollando lo que estaban haciendo, sin tener en cuenta los elementos innovadores propuestos en el marco de la Iniciativa. Destacaban la situación de pobreza y las múltiples carencias y problemas cotidianos que enfrentan las comunidades. Estas descripciones diagnósticas se colocaban como elementos centrales que justificaban la necesidad de contar con recursos, aunque muchas veces sin mostrar propuestas de cambio.

Como un buen pedagogo, el consultor debe aprender a evitar juicios fáciles que descalifiquen sin dar oportunidad. Muchas veces la primera impresión no refleja las condiciones para el desarrollo de un proyecto; un proyecto puede estar muy bien formulado en el papel, sin embargo, no tener buenas condiciones para su realización.

A medida que avanzamos en la lectura y análisis de los proyectos, ampliamos nuestro conocimiento, teniendo más elementos de análisis, pero al mismo tiempo corríamos el riesgo de confundir y/o mezclar antecedentes. Como en toda actividad educativa, el consultor debe aprender a clasificar, a ordenar, a establecer jerarquías.

En esta primera etapa también asumí que la consultoría supone una fuerte tensión entre el papel que estamos desempeñando como evaluadores de proyectos y la experiencia de haber estado entre los que solicitan fondos para la realización de proyectos. Por ello, es necesario clarificar (para nosotros y para los otros) desde el inicio, nuestras responsabilidades intelectuales, sociales y éticas.

Un aprendizaje especialmente significativo de esta etapa fue lograr una visión panorámica del tipo de instituciones, proyectos y personas que se sintieron convocados por esta Iniciativa. Tener el mapa de América Latina como contexto de decisión fue agregar un marco nuevo dentro de mi experiencia profesional. Formar parte de un equipo de evaluadores de proyectos – tarea en la que están comprometidos el trabajo, expectativas y esperanzas de otros– genera un doble

sentimiento de responsabilidad, para con los grupos y para con el sentido del programa en cuyo marco se presentan los proyectos.

*- Las visitas a terreno*

Se decidió que las visitas a terreno debían realizarse en pares, en lo posible una consultora nacional acompañada por una consultora de otro país. Esta decisión fue clave tanto para procesar mejor lo visto, escuchado y leído, como para contar con una relación fundamental de intercambio y apoyo mutuo.

Un factor que estuvo siempre presente fue nuestra carrera contra el tiempo. En mi caso, visité 14 proyectos, cuatro en Chile y diez en Brasil<sup>3</sup>.

Esta etapa, que sin duda fue la central en nuestro trabajo, fue rica en aprendizajes. Algunos de estos se relacionan con el conocimiento directo de las experiencias –teniendo como marco interpretativo la convocatoria de la Iniciativa– y otros, con el papel de consultora en contacto con las comunidades e instituciones.

a) Con relación a la Convocatoria de la Iniciativa:

En general, encontramos que aunque las instituciones valoraban la propuesta de la Iniciativa, su lectura estaba atada a las necesidades de las instituciones, intentándose adaptar o dar continuidad a procesos en marcha, sin pretender introducir innovaciones de fondo.

Esto fue especialmente significativo en tomo a la propuesta, central en la Iniciativa, de articular comunidad y escuela. En el caso de proyectos visitados en Brasil, la mayoría entendía dicha articulación intentando desde “afuera” de la escuela hacer trabajos de apoyo a través de agentes comunitarios (a veces llamados “explicadores”) que hacen reforzamiento escolar para evitar la repetición y/o deserción de los niños en los primeros años de escuela. Este reforzamiento, realizado después de las horas de clase (en Brasil son cuatro horas diarias), frecuentemente se desarrolla como un paliativo a la mala o escasa educación que ofrece la escuela; así, la “articulación” pasa a ser entendida como una compensación a las deficiencias del sistema escolar. En Chile también encontramos una experiencia (incluso bautizada de “extra”) que tenía como misión realizar actividades extra-escolares, cumpliendo de este modo con la extensión de la jornada horaria, (jornada escolar completa) incluida en la reforma educativa impulsada en el país. En general, las acciones educativas comunitarias no se sienten convocadas a un diálogo con la escuela, la escuela continúa siendo una institución distante donde los padres no tienen derechos ni responsabilidades.

3- Las visitas en Chile las hice conjuntamente con Rosa María Torres, Directora de la Iniciativa; las visitas en Brasil con Inakda Baptista, miembro del equipo consultor.

Estas acciones “extra-escolares” no consiguen avanzar en la dirección de una propuesta educativa con énfasis en lo pedagógico, pero muchas veces logran un clima favorable al aprendizaje, incorporan elementos lúdicos, estimulan la creación de materiales didácticos, etc. Por otro lado, son una respuesta muy concreta a las condiciones de vida; en muchos casos ofrecen merienda escolar que, en contextos de extrema pobreza, constituye una importante razón para la participación de los niños; también evitan que niños y adolescentes pasen gran tiempo en la calle o solos en hogares donde los padres trabajan.

La falta de articulación entre escuela-comunidad es también expresión de una dificultad para encontrar caminos. Muchas personas involucradas en los proyectos tienen excelentes intenciones, buenas intuiciones y encuentran que esta articulación es necesaria, pero no saben cómo hacerlo.

Son escasos los proyectos que parten de propuestas más audaces que buscan “reinventar” la escuela, que sueñan con innovar desde el aprendizaje. Sólo un proyecto iniciaba señalando como problema “la pérdida de sentido de la educación escolar”; este mismo proyecto mostró capacidad de articulación entre organizaciones sociales, escuela y ONG.

Cuando se piensa en articulación deben considerarse también las posibilidades desde los profesores, cuya realidad resulta preocupante: escasas o nulas posibilidades de formación, salarios tan bajos que deben trabajar en varios establecimientos, falta de motivación para dedicar más tiempo a la escuela. En ocasiones observamos la enorme dificultad de concretar propuestas pedagógicas y curriculares creativas e interesantes, por causa de una formación docente precaria.

También se dan contradicciones en la relación comunidad-escuela, como en el caso de una comunidad indígena de Chile en la que, aunque la propia comunidad donó el sitio para construir la escuela y cuenta con un director y profesores muy comprometidos, muchos padres de familia prefieren que sus niños viajen diariamente 20 kms. a una escuela del pueblo (referente urbano más próximo) porque consideran que allí encontrarán una mejor formación.

Un problema frecuente detectado en las visitas fue la poca coordinación entre las instituciones asociadas en cada proyecto. La Convocatoria de la Iniciativa establecía como requisito alianzas inter-institucionales en la presentación y ejecución de los proyectos. Aunque en algunos efectivamente esta condición se lograba, en otros estas alianzas fueron de carácter utilitario, únicamente para la presentación de los proyectos.

En las reuniones iniciales con las instituciones que presentaban los proyectos se observó muchas veces la ausencia de las organizaciones comunitarias que aparecían como aliadas y co-responsables, o la participación de éstas en la reunión mostraba que desconocían el proyecto. En una ocasión encontramos que la

propuesta pedagógica –que parecía innovadora– se realizaba a partir de agentes externos contratados. Se entendía, así, la innovación como una intervención externa desde una ONG hacia las organizaciones de base. Como ejemplo contrario se destaca un proyecto formulado por un asentamiento de una región extremadamente pobre en Brasil, donde la comunidad organizada buscó el apoyo de la Secretaría de Educación para poder leer (en español), entender y escribir el proyecto. La alianza aquí se establecía como una colaboración donde cada uno hace aportes distintos.

Pocos fueron los proyectos presentados por ONGs u organismos de base que buscaban aliarse con instituciones estatales. De los proyectos visitados, los de Chile son los que con mayor frecuencia buscaron establecer una relación con el Estado, hicieron mención a la reforma educativa e incluso buscaban algún tipo de articulación con ésta, lo que revela la significación que ha adquirido el proceso de reforma educativa en el país.

En general, las condiciones de las comunidades a las cuales están dirigidos los proyectos son impactantes. La pobreza se manifiesta en todas sus formas: falta de trabajo, delincuencia, violencia, drogadicción y tráfico de drogas, terrenos depredados que ya no cuentan con posibilidades de explotación agrícola y/o pecuaria. El panorama muchas veces resulta desolador; queda la sensación de que todas estas comunidades necesitan urgentemente ayuda, quedando con todo planteado qué puede hacer por sí misma la comunidad (con o sin apoyo externo) y qué puede y debe exigirse al Estado.

La Iniciativa se propone construir y acompañar experiencias demostrativas que, respetando la diversidad, estimulen cambios profundos en nuestros sistemas de enseñanza. Queda un largo camino por recorrer, en primer lugar conocer más profundamente las condiciones para producir el cambio. Como consultoras tuvimos el privilegio de acceder a información valiosa y de construir un conocimiento que debiera ser aprovechado también en esa dirección.

#### b) El agente externo en contacto con la comunidad

En el contacto con la comunidad se establecen “diálogos ocultos”. Generalmente las instituciones y organizaciones atribuyen al consultor mayor poder y capacidad de decisión sobre los recursos que los que en verdad tiene, generándose así expectativas que exceden a sus funciones.

En ocasiones se intenta adaptar lo que se hace y piensa a las preguntas y preocupaciones del consultor. Se tiende a mostrar muchos lugares, queriendo señalar con ello la gran capacidad de trabajo y contactos con las organizaciones de base. Muchas veces el exceso de contactos quita tiempo para intercambiar y no permite conocer las condiciones para realizar el proyecto. Así, el consultor debe



diferenciar entre lo que se le muestra y lo que es interesante ver para cumplir con los objetivos de la visita.

La visita motiva la reflexión, constituye por sí misma una oportunidad de encuentro, estimula la participación. A las personas les gusta ser visitadas, mostrar lo que hacen, especialmente cuando están en presencia de alguien que viene de otro país. En Caatinga (Brasil) la asamblea que se organizó en la escuela para recibirnos, acabó por discutir el “modo de educar a los hijos”, el papel de los castigos en la escuela y el hogar. También recuerdo la especial expectación de la comunidad de Zumbi de los Palmares al ver por primera vez a sus hijos haciendo una representación de la danza del Capoeira.

En estos contactos con las comunidades se coloca siempre una tensión al consultor: cuánto debe intervenir y opinar, y cuando es mejor sólo escuchar. Las visiones externas pueden ayudar, pero también pueden ser inadecuadas. Un consultor no debe cumplir un papel pasivo, limitándose a ver lo que le muestran y a escuchar lo que le digan; debe opinar y actuar, pero es necesario encontrar la manera adecuada de hacerlo.

La intervención del consultor debe buscar que las comunidades valoren su propio trabajo, reconozcan sus capacidades y sobre todo, avizoren nuevas metas. En ocasiones encontramos que en los proyectos se planteaban metas que ya tenían conseguidas y que no eran capaces de pensar hacia el futuro. El consultor, en tanto agente externo, puede generar nuevos estímulos.

Las visitas a terreno son extraordinariamente exigentes, más cuando se visitan muchos proyectos en poco tiempo. Se acumula mucha información, todos quieren mostrar, contar lo que hacen; las imágenes, las caras, las expresiones de la gente impactan de manera tal que siempre se está procesando información, tratando de entender y de descubrir relaciones. El esfuerzo cognitivo y emocional es muy grande.

#### *- Preparación de informes*

Preparar un buen informe supone contar con un buen registro: escribir un diario, apuntar nombres, tiempo de duración de las reuniones, opiniones, descripción de lugares, conversaciones informales, etc. Todo puede ser significativo. Apuntar durante y después de la visita, volver a leer los proyectos antes y después, dejarse un tiempo para reflexionar sobre las dudas pendientes y las interrogantes en relación con el proyecto. En nuestro caso, además, fue esencial compartir opiniones con nuestras compañeras, pensar juntas no sólo desde lo que vimos sino también desde el punto de vista de la Convocatoria y el ideario de la Iniciativa.

Elaborar los informes siempre constituye un esfuerzo, ésta es la forma de concretar la experiencia de las visitas. Aunque existe conciencia de que el informe

no es el único elemento que define una evaluación, sabemos que de todas maneras incidirá. Que los informes sean claros para quien los lee sin haber estado en el lugar, que sean coherentes y ponderados en los juicios, que entreguen elementos para decidir sin descalificar... son algunas de las preocupaciones que surgen en el momento de redactar un informe.

### LA VISIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LOS PROYECTOS

---

*por María Eugenia Colebechi*

Centraré mi exposición en lo que como agente externo uno reflexiona y aprende, en este caso en tomo a los proyectos inscritos en la Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje”. Me centraré en los proyectos finalmente seleccionados (muchos proyectos interesantes no llegaron a la fase final de selección porque se alejaban demasiado del ideario de la IEB y que los proyectos seleccionados se acercan a ese ideario, es decir, no necesariamente coinciden con todos sus postulados).

Interesaba explorar cómo las instituciones y organizaciones están pensando el cambio educativo y pedagógico en sus comunidades: qué enuncian como problemas a ser resueltos, qué propuestas formulan y qué dificultades prevén para la realización de sus propuestas. Cabe aclarar que los proyectos fueron cambiando con el tiempo a partir del contacto y diálogo que se generó con la Fundación y entre las mismas organizaciones proponentes. Transcurrió un año desde la convocatoria inicial hasta la selección final de proyectos. Las visitas de las consultoras y el seminario de selección final produjeron cambios –a veces profundos– entre la versión inicial y la versión final del proyecto.

#### Los problemas

Todas las propuestas enumeran problemas comunes en la región: fracaso escolar, repetición, deserción, pobreza, desigualdad, marginalidad, falta de calificación para el trabajo, problemática social de los jóvenes, crisis de los espacios tradicionales de socialización, falta de participación, falta de articulación escuela-comunidad, etc. Como consultor uno busca, además de aquellas, otras definiciones de los problemas que ayuden a encontrar especificidades y que ayuden, así, a imaginar/crear proyectos novedosos para la resolución de los problemas enunciados.

Otras definiciones que encontramos: pérdida de sentido de la escolarización e incapacidad de responder a las necesidades de saberes específicos de niños y jóvenes de sectores populares; cómo intervenir desde la escuela para que no sólo los alumnos sino también la familia y el barrio se desarrollen plenamente;

creciente malestar en los centros educativos, con jóvenes y profesores desbordados y desmotivados; experiencia educativa diferente de niños y niñas, hombres y mujeres adolescentes; una escuela –y una sociedad– que hace caso omiso del trabajo infantil y su impacto sobre el desempeño escolar; maestros que se acercan a la comunidad pero que no pueden evaluar y retroalimentar sus aproximaciones a la comunidad; una universidad que quiere darle sentido a la extensión universitaria y que busca que docentes y alumnos universitarios elaboren estrategias de acercamiento a la comunidad; una universidad que revisa sus propuestas de trabajo con la escuela y de capacitación docente; elaboración y experimentación de una pedagogía intercultural-bilingüe en un país que no ha trabajado el tema.

Las dificultades previstas en la realización de los proyectos

Una de las dificultades que aparece con más frecuencia en los proyectos, es el aislamiento, la superposición y la dispersión de esfuerzos de las organizaciones locales, de las iniciativas de la sociedad civil, de las acciones educativas existentes en la comunidad. La formación de redes, de alianzas entre instituciones y organizaciones, y la construcción de proyectos asociativos (una de las propuestas medulares de la IEB) es una de las ideas que más acogida tiene en los grupos, planteándose a la vez como alternativa y como dificultad: ya porque las organizaciones locales de base comunitaria carecen de “capacidades técnicas” para relacionarse con la escuela y entre sí; ya porque han desarrollado posiciones encontradas; ya porque muchas veces ellas mismas no canalizan ni dinamizan sus propias demandas; ya porque las organizaciones comunitarias y el sistema educativo se desconocen, etc.

Los proyectos requieren construir alianzas entre diferentes actores, organizaciones e instituciones, en algunos casos en múltiples niveles (local, municipal, provincial, nacional), e incluso en el interior de cada nivel, y entre diferentes sectores, lo que implica una nueva manera de ver el mundo y, por tanto, nuevas estrategias y la reinención de las hasta ahora utilizadas. Se percibe la conformación de un nuevo actor social colectivo, un nuevo interlocutor: las redes.

Otra dificultad es la distancia entre las iniciativas de las organizaciones de base comunitaria y las políticas públicas. Si se desea impactar en los decisores de políticas, y no quedarse en las fronteras de la comunidad, queda pendiente cómo lograr ese impacto, dada la poca o nula disposición de los gobiernos a relacionarse con la sociedad civil y a recoger iniciativas de base local y comunitaria.

Finalmente, la escuela no reconoce las actividades de otros grupos como prácticas educativas legítimas (por ejemplo, iniciativas emprendidas por jóvenes). El reconocimiento de actividades educativas extra-escolares como oportunidades legítimas de aprendizaje, es una cuestión central a ser trabajada para el logro de una comunidad de aprendizaje.

### Las propuestas

Centraré aquí la reflexión en torno a dos aspectos claves del ideario de la IEB y a cómo fueron tratados en los proyectos: a) las alianzas (entre los diferentes agentes e instituciones educativas de la comunidad); y b) la renovación pedagógica.

Respecto de la construcción de puentes entre diversos esfuerzos, instituciones y oportunidades de aprendizaje de base local, la relación escuela-comunidad (la relación dentro-fuera del sistema escolar) es una de las más difíciles de abordar por los proyectos. A pesar de que la convocatoria de la IEB hace referencia expresa a la importancia de la articulación con el sistema educativo formal en la conformación de una comunidad de aprendizaje, inicialmente la mayoría de los proyectos trabajaron poco, o nada, esta relación. Hicieron falta discusiones y conversaciones para el abordaje de esta temática. Las propuestas finales de los proyectos giraron en torno a una escuela que se inserta en la comunidad. Pero habría que preguntarse cómo se transforma la escuela para articularse con la comunidad y cómo se transforma la comunidad para articularse con la escuela, para articularse en función de qué, y crear nexos en torno a qué cuestiones.

La articulación escuela-comunidad es un tema a desarrollar; hace falta más análisis y reflexión sobre los mecanismos o formas de esa articulación. Muchas veces se percibe una concepción ingenua de la articulación: la de "invitar" o la de convencer. Otro aspecto a considerar son las relaciones en el interior de la comunidad y en el interior del sistema escolar.

Respecto de la renovación pedagógica, llama la atención la falta de propuestas más elaboradas que traten específicamente el tema de la enseñanza y del aprendizaje. Pocos proyectos trabajan esta cuestión en profundidad. Falta una discusión acerca de qué es un aprendizaje de calidad, qué se va a enseñar y cómo, cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de la comunidad, propuestas pedagógicas que privilegien el aprendizaje, etc. Y esto tanto para niños y jóvenes, como para la capacitación/formación de maestros, equipos escolares y grupos comunitarios.

### Algunas reflexiones adicionales derivadas de la lectura y las visitas a los proyectos

La mayoría de los grupos apuesta al cambio educativo incidiendo en las formas organizativas, de gestión y participación, sin considerar en igual medida la enseñanza y el aprendizaje. La idea de comunidad tuvo más recepción que la de aprendizaje, no porque no se le dé importancia a éste sino porque falta más reflexión sobre cómo enseñar para lograr aprendizajes de calidad.

Las organizaciones no gubernamentales tienen una mirada sociológica de la educación; les falta una mirada educativa, así como saber qué está pasando en las escuelas y colegios.

Se observa un desconocimiento de y dificultad para comprender las propuestas de capacitación docente que privilegian la reflexión sobre la práctica; tampoco se ve con claridad cuál es el saber que el docente tiene y puede aportar.

Hay una gran carencia de sistematización y evaluación de las experiencias; los grupos no tienen una clara idea sobre las dimensiones del impacto de su tarea.

Las ONGs, los gobiernos y la universidad, tienen posibilidad de acceder a este tipo de convocatorias. De los 132 proyectos que se presentaron, sólo uno fue presentado directamente por una escuela.

Los proyectos son novedosos en aspectos o dimensiones específicas, y lo que es novedoso para unos puede no serlo para otros (habría que ver si lo son también para todos los implicados en el proyecto). Hay en la región grupos que ya tienen experiencia acumulada en ciertos temas pero hay una carencia enorme de contacto y difusión. Hacen falta publicaciones a nivel regional que recojan éstas y otras experiencias.

## EVALUACIÓN DE PROYECTOS: INTER-ACCIONES, REFLEXIONES E INTER-CAMBIOS

---

*por Nora E. Elchiry*

### Marco interpretativo

La Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” establece una nueva relación con el conocimiento al incorporar en su concepción no sólo los conocimientos escolares, sino también los saberes familiares, comunitarios y todo conocimiento extra-escolar. La orientación que subyace a la propuesta promueve la interacción escuela-comunidad. El énfasis fue dado a las aproximaciones que intentan articular la institución educativa con su entorno social y promueven aspectos dinamizadores que incluyen alianzas diversas con el propósito de impulsar una educación de calidad para todos. No se trata de un programa compensatorio ni de una propuesta focalizada.

La evaluación en el contexto de esta Iniciativa nos plantea nuevos interrogantes, roles y necesidades. Este planteo nos ha sugerido distintas modalidades de indagación en los proyectos respecto a formas, grados, dinámicas y procesos de integración bajo diferentes soportes que tomen en cuenta el propósito común de conectarse y compartir problemas e inquietudes. El grado de compromiso con la comunidad –en la que cada proyecto se apoya– ha sido considerado como un elemento substancial y también la convicción explícita del trabajo articulado con otras instituciones del área de influencia.

El marco conceptual de evaluación adoptado para esta Iniciativa incluyó la

revisión de las propuestas desde una perspectiva global, tomando en cuenta los aspectos estructurales condicionantes y explicativos de la historia de cada proyecto, además de las inter-relaciones de los actores relevantes. En el esquema de descripción se tomaron en cuenta las diferencias entre las metas, los diseños, los procesos involucrados y las condiciones del entorno. A través del análisis de la información relevada, se intentó una búsqueda de significados. Esto permitió trasladar la generalización estadística al registro e interpretación de la singularidad.

Desde nuestra perspectiva, hemos ponderado la documentación y sistematización como dos procedimientos importantes que pueden facilitar los procesos de reflexión individual y colectiva sobre las prácticas de evaluación.

El sentido del proceso de evaluación tuvo distintas dimensiones: dar cuenta de la historia y complejidad de los proyectos, producir conocimientos que permitan comunicar la especificidad de cada uno de ellos en su contexto, y describir en forma explícita las necesidades y fundamentos de los mismos. Es así que el informe de evaluación no fue sintetizado como una mera crónica, sino que en él se insistió en dar cuenta de la historicidad de los proyectos y de sus conceptos centrales.

En base a estos ejes, analizamos la forma de relación e interacción predominante y las modalidades de articulación de historias locales, individuales y colectivas. No basta para el análisis preliminar del proyecto el reconstruir su lógica; al analizar cada componente debe intentarse la descripción de sus fundamentos. Se consideró de gran importancia no sólo al conjunto de elementos sino su articulación.

Hasta el momento los enfoques predominantes en los desarrollos en evaluación, nos han presentado una visión técnica del área orientada a los resultados finales. Desde nuestra perspectiva consideramos necesario volver la mirada evaluadora hacia los procesos constructivos y a las potencialidades subyacentes.

Es difícil centrarse en los procesos, cuando la presencia del evaluador en terreno es breve y los tiempos de las decisiones no coinciden con los de las comunidades. De todas maneras se pudieron registrar innovaciones significativas en aquellos proyectos que intentan generar nuevos sistemas de relación con la incorporación de diversidad de actores en sistemas locales, modelos integrados y en redes.

Si bien la base conceptual de la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje" supone que se establezcan relaciones con diversidad de organizaciones y actores, se constató contradicción entre los enunciados de cada proyecto escrito y las prácticas hegemónicas visualizadas en las visitas de campo. Este fue un aspecto particularmente difícil de evaluar, dado que los proyectos procuraron inscribirse dentro de los lineamientos de la Iniciativa en cuanto al diseño; pero la visita a los mismos en sus contextos reales mostró que predomina la tradición de prácticas fragmentadas.

## Lecciones aprendidas

### *Funciones del agente externo*

Algunos ejes importantes a considerar en la conformación del rol del agente externo:

1. Describir y entender: no juzgar ni medir.
2. Dar cuenta de las potencialidades (es decir lo que los sujetos pueden), inferir procesos constructivos y procurar descentrarse de la mera enumeración de carencias y obstáculos.
3. Efectuar intentos de articulación entre aspectos de la historia de los proyectos y las instituciones, con aspectos de la vida cotidiana de los mismos.
4. Confrontar el proyecto escrito con los actores reales (aquellos que lo van a llevar a cabo), lo dicho con lo subyacente, los discursos con las prácticas.
5. Documentar y analizar los nudos problemáticos y las modalidades de resolución individuales y colectivas, y partir de la pregunta como elemento de cambio. Ante un mismo problema ¿qué preguntas son significativas? Es bueno recordar aquí que los avances en la resolución de problemas en la historia de la ciencia se han dado por cambios en los interrogantes.
6. Incorporar el conflicto como parte del proceso evaluador. La visión tradicional del conflicto como algo indeseable y sinónimo de disfunción soslaya un elemento central y es que los conflictos son la esencia del desarrollo de los grupos humanos. El enfrentar las situaciones de conflicto y su resolución positiva contribuye al diálogo y favorece la responsabilidad en la organización.
7. Reconocer que el trabajo con grupos y organizaciones implica negociación permanente entre sus miembros, interacción activa con el entorno y con variables de las que son portadores los sujetos del tipo de: poder, comunicación, afinidades, canales que facilitan y obstáculos.
8. Reconocer la distancia que existe entre los avances conceptuales, las prácticas y los logros en el área de la evaluación.
9. Considerar el uso y la aplicación de los resultados de evaluación para la toma de decisiones dentro de los tiempos previstos.
10. Incluir los procesos de auto-reflexión como parte importante de los resultados de evaluación de los proyectos.

### *Nuevas tareas*

Ser fuente de apoyo e información para orientar las prácticas y proceder a su posterior conceptualización como asesor, mediador y supervisor (a nivel individual

y en grupos que intentan innovar):

- en el desarrollo de modelos participativos;
- en la interacción directa con los agentes locales, a fin de escuchar los verdaderos interrogantes que se plantean y realizar un esfuerzo de orientación;
- en el acercamiento cualitativo inicial. Se reconoce aquí la importancia de los sujetos como articuladores, ejes y productores de relaciones sociales. Ellos brindan pistas que orientan el camino para la búsqueda de relaciones entre personas, grupos e instituciones;
- en la supervisión y capacitación que se puede realizar in situ (es frecuente que la supervisión quede adscripta al plano administrativo y esto debe evitarse);
- en la identificación de los procesos de constitución de las prácticas y en la indagación de las tramas institucionales. (Es muy importante pensar en las prácticas, porque éstas son las formas del hacer aceptadas como adecuadas y posibles);
- al acompañar procesos con un análisis pormenorizado de lo que supone cada una de estas elaboraciones.

#### *Perspectiva del agente externo en evaluación*

Las visiones y expectativas de los agentes externos en general no han sido consideradas y deberían ser sistematizadas. Es así que consideramos de gran importancia la discusión y reflexión respecto a:

- la generación de conocimientos
- la interpretación y difusión de resultados
- los desarrollos teóricos
- las dificultades en la asimilación de los resultados y sus implicaciones para la práctica
- los desfases en los tiempos: comunitarios, institucionales, de evaluación y de procesamiento del propio agente externo
- los procesos cognitivos involucrados en la evaluación
- la incorporación y articulación de diversos aportes disciplinarios (por ejemplo, el método periodístico basado en “preguntar y preguntarse”, “responder y responderse”)
- los procesos de evaluación y la responsabilidad pública
- la disponibilidad de espacios que rescaten la reflexión teórica sobre su práctica.

Es también deseable que se favorezca en el agente externo la formulación de interrogantes del tipo:

- ¿Qué pueden aprender en las visitas a terreno?
- ¿Cómo trabajar en interacción colaborativa?



- ¿Cómo transferir sus aprendizajes y conocimientos?
- ¿Cómo generar futuras condiciones de trabajo en las que se relacione evaluación, investigación y aplicación?

#### *Obstáculos percibidos*

1. En general, no se toma en cuenta que la urgencia en la ejecución de nuevos proyectos no contempla la lentitud de los procesos. Estos involucran situaciones de distinta índole que cada agente tiene que aprender a procesar.
2. Es muy frecuente encontrar que cuando las propuestas comienzan a existir, se inician bajo formas que los equipos técnicos no han previsto: “las cosas no siempre se hacen como se las ha planeado” sino que se hacen como es posible. Las realidades concretas de algunos grupos e instituciones no reflejan principios de validez general.
3. Predominan circuitos homogéneos de pertenencia y circulación de la información (académicos, técnicos, profesionales, políticos, que no se relacionan entre sí en forma heterogénea). Esto lleva a la reproducción de saberes para la legitimación de lugares, campos o disciplinas, con la consecuente producción para la legitimación y el reconocimiento, no para el conocimiento.

#### Innovaciones en evaluación en el marco de esta Iniciativa

1. La incorporación de duplas de agentes externos en las visitas a terreno fue un avance significativo pues permite combinar perfiles complementarios de tipo disciplinario (por ejemplo: una persona del área de comunicación y otra de educación) y según pertenencia y/o conocimiento regional (una perteneciente a la localidad y/o país visitado y la otra externa).
2. El comenzar a orientarse mas allá de las representaciones sociales fuera de contexto y efectuar descripciones que resaltan las interconexiones entre instituciones culturales, conocimientos, saberes y evaluación.
3. El planteo de interrogantes que implican desafíos del tipo ¿cómo innovar en un contexto preparado para no innovar?
4. La incorporación de la discusión y el desacuerdo. Los consensos prematuros aluden por lo general a “obediencia intelectual”. Primero se requiere del disenso para luego poder construir consensos parciales que sean útiles a los desafíos a resolver.
5. La inclusión de la diversidad en miradas, perspectivas, experiencias y concepciones como primer escalón para imaginar una posible articulación.

### Requerimientos y avances actuales, métodos y enfoques

Uno de los avances más notables en el campo de la evaluación es el uso cada vez más frecuente de métodos cualitativos. Los evaluadores hoy tienen que conocer múltiples instrumentos de observación, indagación y revisión documental. Las agencias están incorporando cada vez más la presencia del agente externo durante tiempo suficiente en terreno porque esto permite observar los cambios en el contexto, en el programa y en los participantes. Es por eso que ahora se tiene más que decir sobre el cómo de los programas y el por qué de las consecuencias.

### Aprendizajes que necesitan hacer los agentes externos

Si reconocemos que los observables son producto de las elaboraciones teóricas, es importante en primer término considerar los procesos de construcción y apropiación conceptual. Esto implica que toda experiencia está cargada de teoría, sea enunciada o implícita.

La evaluación no se reduce a un repertorio de técnicas. El objeto de la evaluación está inserto en lo social y, a su vez, la evaluación está socialmente determinada. El agente externo necesita reconocer esto y, además, estar dispuesto a explorar nuevas prioridades y documentar diferentes maneras de resolver situaciones por parte de los grupos sujetos a evaluación. Las normas sólo orientan y por ello debiera reconocerse la diferenciación entre medición y evaluación, utilizados erróneamente como sinónimos.

Otro aprendizaje básico requerido se refiere al trabajo en estrecha relación con los protagonistas de los proyectos, en sus ámbitos de trabajo. El recaudo aquí es que la tarea no quede adscripta al plano de la administración.

### ¿Cómo podrían lograrse esos aprendizajes?

La generación de espacios para el trabajo en equipo es el primer elemento a considerar. Otro es disponer de referentes e interlocutores válidos para el intercambio de perspectivas, el poder realizar visitas a terreno y pasantías en duplas a través de la discusión y elaboración del marco conceptual con la participación de todos los integrantes del grupo evaluador. Los axiomas básicos compartidos ayudan a conformar un equipo sinérgico. No se pretende que el agente externo se comprometa con los lineamientos como si se tratara de un juego de creencias personales, sino que la tarea de evaluación requiere que se lleve a cabo de modo consistente con los lineamientos generales discutidos y acordados.

### Contenidos y estrategias

El agente externo debe estar familiarizado con los lugares de campo donde

tendrá lugar la evaluación. De lo contrario, debe estimar un período de tiempo previo antes de emprender el estudio. Estos registros previos proporcionan una base para el acomodamiento cultural y una orientación informal en la tarea.

La aproximación a terreno requiere de un plan amplio, relacionado con algunas contingencias que probablemente surgirán y que serán impredecibles. Se anticipa que el diseño cambiará a medida que estos imponderables se observen, es decir, se hagan reales o surjan de la interacción del evaluador con las circunstancias. Más aún, las subsiguientes contingencias que ocurran pueden sugerir, o incluso dictar, la recapitulación de los pasos anteriores. De esta manera, la síntesis final de la evaluación queda conformada por una gran número de interacciones y ajustes.

Uno de los problemas que suelen presentarse en evaluación es que el foco de lo evaluable puede cambiar. Una vez en el campo las cosas no son como estaban registradas en el proyecto escrito ni como estaban previstas. El evaluado puede cambiar debido a la adaptación local o a predilecciones personales de los agentes. La opción política puede cambiar porque la ejecución interna de la política resulte en algo diferente de lo que era la intención inicial. Es esencial documentar y analizar estos cambios no sólo en términos lineales de causalidad sino de descripción y ponderación de relaciones. Todos estos aspectos pueden ser elementos útiles para la transferencia a otros contextos.

Podemos identificar tres momentos en el proceso de conocimiento del contexto por parte del agente externo: fase de orientación, exploración en el contexto específico, e interacción con actores relevantes. El proceso de conocimiento del contexto permite además una "toma de conciencia" de lo que se sabe y no se sabe sobre el medio, y permite desentrañar nuevas evidencias.

En los procesos de evaluación cualitativa en contextos naturales es el propio agente el que está a cargo de la recolección de datos. Suelen utilizarse dos tipos de fuentes: las fuentes humanas se documentan mediante entrevistas y observaciones en las que se registran claves no verbales que se transmiten mientras tienen lugar las entrevistas y observaciones; las fuentes no-humanas incluyen documentos y registros, así como residuos de información no intrusivos, que son indicios, pistas dejadas por los actores en sus actividades cotidianas y que proporcionan un conocimiento útil acerca de las dinámicas cotidianas reales.

Es esencial que se tomen algunas medidas durante la evaluación para conseguir un juicio de confiabilidad, o proporcionar los datos que van a ser necesarios subsecuentemente para alcanzar dicho juicio.

Los agentes externos van a realizar un acopio de gran cantidad de información que va a ser útil para el análisis subsiguiente. Esta información consiste en notas de campo, registro de entrevistas y de observaciones. Es de gran utilidad para la

síntesis final mantener además otra clase de notas, en las que se incluirá el listado de las actividades diarias realizadas, reflexiones acerca de la percepción en relación a lo que ocurre en el lugar, comentarios sobre la influencia posible de sus propios sesgos, expectativas acerca de lo que ocurrirá, registro de hipótesis e interrogantes, y notas metodológicas en las que se registren las decisiones hechas a partir del diseño emergente. Todo esto puede ser muy útil para luego discutir con pares y colegas.

Es posible instituir algunas prácticas que permitan acercarse a la confiabilidad en los resultados. Esto requiere tomar precauciones respecto a posibles distorsiones que surjan de la breve presencia en el lugar y que puede inducir a reacciones defensivas por parte de las instancias evaluadas, o de una adhesión rigidizada a las hipótesis formuladas. Los sujetos evaluados también pueden introducir distorsiones por razones similares, o simplemente por su deseo de colaborar. También pueden producirse distorsiones por el empleo inadecuado de técnicas de recolección de datos. La verificación cuidadosa de códigos y datos, la búsqueda constante de consistencia tanto interna como externa, la triangulación y un continuo asesoramiento sobre la credibilidad de la respuesta, son medidas preventivas a tomar. Durante todo el tiempo el evaluador debe preocuparse por la confiabilidad. En el análisis final, la evaluación fracasará si esa confiabilidad es cuestionada.

Ya hemos advertido sobre la necesidad de una constante interacción entre los integrantes del equipo externo para garantizar que todos sepan cómo se procederá con el proceso de evaluación y para lograr la confiabilidad. Es necesario considerar no sólo los espacios de interacción formal, generalmente sesiones de trabajo agendadas por los agentes locales, sino también los espacios informales de interacción que se dan en situaciones de vida cotidiana, así como asegurar tiempo y recursos para cumplir con estas dos dimensiones.

Consideramos de gran utilidad incluir como procedimiento de rutina métodos análogos a los de un auditor, cuidando de conservar los registros de evaluación. Mantener estos registros disponibles durante todo el proceso de evaluación, posibilita intercambios de registros con otros agentes y posteriores auditorías.

La triangulación de los datos es particularmente importante en las evaluaciones cualitativas en contextos naturales. A medida que se va avanzando en el proceso evaluador y surgen elementos específicos de información, deben tomarse medidas para validarlos con alguna otra fuente (puede ser una segunda entrevista), otros métodos (puede ser una observación adicional a la entrevista) y otras perspectivas. Ningún elemento de la información puede tener una consideración confiable, si ésta no puede ser triangulada.

Es importante archivar para una posible utilización futura las observaciones y documentos que no van a ser utilizados en el análisis inmediato de los datos. Estos materiales complementarios pueden ser luego importantes para fundamentar aspectos de la síntesis evaluadora, así como para comprobar si las construcciones que emergieron y las conclusiones son adecuadas.

Son asimismo importantes los intercambios con interlocutores no involucrados. El proceso de interacción denominado debriefing es esencialmente un espacio de interconsulta con un colega profesional no involucrado, con quien se puede sostener un intercambio de información a intervalos periódicos. Esto puede servir, entre otros, para formular preguntas que de otro modo el evaluador hubiera tenido que evitar o para explorar aspectos contextuales e intercambiar perspectivas sobre procedimientos metodológicos.

¿Qué funciona y qué no funciona?

Las teorías tradicionales de la evaluación han ponderado aspectos normativos y cuantitativos. Para avanzar hacia metas de transformación efectiva, es necesario incluir la mirada cotidiana en el desarrollo de los proyectos y efectuar descripciones en contextos naturales, en torno a las características de los sujetos, la diversidad de los grupos, de las instituciones y las personas, y la naturaleza de los saberes que cada uno de ellos ha construido en los distintos entornos institucionales y contextos.

Es preciso describir el proyecto en lo que es y no en lo que debe ser. Los proyectos nos permiten descubrir indicios, pistas y potencialidades.

#### Algunas reflexiones finales

En el proceso de sistematización de los datos de evaluación es importante analizar las articulaciones y acciones previstas en la situación social en la cual éstas transcurren. Todo proyecto se da en una interacción entre agentes externos y agentes locales, la cual se produce en situaciones socialmente estructuradas. El contexto social fija límites y posibilidades para cualquier cambio en el marco de las relaciones sociales, las cuales incluyen estructuras de poder.

El diseño o estrategia del proyecto es la forma como cada equipo ve su trabajo. Esta estrategia es la propuesta que permanentemente se pone a prueba en la marcha del proyecto. Esto a su vez se caracteriza por procesos y actividades que se ven obstaculizadas o facilitadas tanto por la realidad donde actúan como por las propias características y decisiones que toma el equipo.

Cada uno de los actores mira e interpreta la experiencia de acuerdo a su propia lógica, la que descansa en el horizonte social y cultural al cual pertenece.

Los agentes externos tienen una interpretación particular del trabajo que no siempre coincide con la que tienen agentes locales. ¿Cómo empezar a tender puentes? Es preciso sacar al coordinador de la soledad de su proyecto y proponer el trabajo con colegas y pares, provocar el diálogo, sacar a la luz distintas perspectivas sin poner en riesgo los espacios de quienes trabajan, comenzar a dialogar y discutir sobre lo que es materia cotidiana de trabajo: las condiciones institucionales, la constitución de los equipos, la capacitación, la generación de nuevas formas de trabajo, las tramas que facilitan u obstaculizan el desarrollo del proyecto, el acercamiento cualitativo, la participación.

En años recientes las estrategias de evaluación se fueron reorientando gradualmente, desplazándose hacia el apoyo de las iniciativas y toma de decisiones hechas por la comunidad. Esto ocurre porque se ha comenzado a ver más claramente que el involucramiento local en la toma de decisiones, la planificación, el diseño y la administración, aumentan las posibilidades de utilizar en forma integral y adecuada los recursos. Esta aproximación desde una concepción de evaluación participativa se basa en las capacidades de las personas y las instituciones para construir desde las potencialidades de la comunidad. El desafío que plantea implica volver a pensar los procedimientos de evaluación para apoyar procesos constructivos desde esas capacidades.

Las conclusiones de las experiencias en la región representan un consenso que emerge acerca de la utilización de métodos participativos para evaluar. Estos criterios y herramientas fueron desarrollados y aplicados en varios países y continúan siendo ampliamente adaptados. Las metas destacadas son sustentabilidad, uso eficaz y transferencia, como pilares principales de las estrategias.

A modo de cierre queremos enfatizar que para democratizar las estructuras de las organizaciones y de las instituciones es necesario transformar las vías de participación. La participación es una necesidad básica propia del desarrollo humano que incluye aspectos de convivencia, diálogo, responsabilidad y respeto por la diversidad. El despliegue de las potencialidades humanas sólo se realiza en colaboración con los otros. Es necesario, entonces, cambiar los patrones individualistas predominantes por otros que impliquen interacción y reflexión. En ese sentido, el camino hacia la participación no es sólo trabajar conjuntamente, sino intercambiar, comprender, decidir y ...pensar con otros. Esto nos sugiere una nueva interpretación de la calidad educativa en términos de ponderar los aspectos centrales del desarrollo humano.

## APRENDIZAJES DESDE UNA TAREA DE CONSULTORÍA

---

*por Laura Fairstein*

La intención de esta exposición es compartir qué aprendizajes pueden extraerse de la experiencia profesional que significó ser consultora durante el proceso de selección de proyectos que se integrarían a la Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” auspiciada por la Fundación Kellogg.

Ser consultora implicó viajar por varios países latinoamericanos, ponerse en contacto con personas, instituciones, ideas, problemas, diferentes y a la vez similares. Uno de ellos, el encuentro con la pobreza. Otro, las políticas aplicadas en toda la región: en casi todos los países visitados el rol del Estado, que hasta hace poco se ocupaba de las funciones sociales (salud, educación, bienestar, etc.) se encuentra cada vez más retirado de estas tareas y las ONGs no están preparadas en muchos casos para asumirlas. El proceso de descentralización genera orfandad, los problemas se agudizan y no hay quién pueda mediar, planificar y ejecutar planes eficientes y eficaces. Al mismo tiempo, estas personas que están haciendo cosas, se juegan, se comprometen, son creativos y osados.

Después de estas “postales” introductorias, retomo el tema central de esta presentación, intentando trascender la vivencia particular a partir de la reflexión, extrayendo qué aspectos de esta experiencia son posibles de ser asimilados a otros roles: evaluadores, asesores, financiadores, etc., de proyectos educativos.

Agente externo, ¿qué implica este rol?

Pensemos en el agente externo como el editorialista de un periódico, ya que se espera de él no sólo la descripción y el análisis, sino que a partir de la revisión del estado del arte de la cuestión pueda proponer claves y ejes para continuar pensando sobre esa realidad. Esta tarea implica una actitud personal, asumir que no hay miradas ingenuas o neutras, recuperar la capacidad de asombro en el encuentro con los otros.

El agente externo tiene un recurso que debe trabajar con sumo cuidado: la reflexión antes, durante y después del trabajo. Hay una intención en esta reflexión que es la de mejorar la práctica, un compromiso ideológico con responsabilidad social.

El rol del agente externo no es de protagonista sino de dinamizador de procesos. Preguntas, comentarios, intervenciones, deben colaborar a la reflexión crítica. Al perder protagonismo se gana legitimidad en la tarea.

La pregunta es el instrumento privilegiado, junto a la mirada y la capacidad de escucha. Se trata de ir más allá de lo evidente. Después de las visitas (cuando

nos proponemos crear un informe) nos preguntamos por lo que apareció y lo que no apareció, lo que se muestra y lo que se oculta, los presentes y los ausentes. Con esta información iremos elaborando nuestras propias conclusiones.

Otro elemento clave es el cuestionamiento de nuestra propia práctica como profesionales, reflexionando sobre nuestras propias pre-concepciones y concepciones. Lo que nos lleva a la siguiente pregunta:

¿Es posible la neutralidad u objetividad en el rol de consultor externo?

Un marco interesante a considerar dentro de esta problemática es la Teoría Psicogenética. Dentro de este programa epistemológico se sostiene que el conocimiento es más objetivo cuando más se interactúa con un objeto de conocimiento. Este modo –tal vez complejo– para conocer y adquirir la “objetividad”, es el requisito previo para luego operar sobre la realidad.

Los criterios conceptuales son los que demarcan el campo empírico. No llegamos como una tábula rasa a la experiencia. Nuestro bagaje teórico –ideológico y vivencial– nos acompaña, como parte de nuestra mochila de viaje.

Cuando se parte de una postura que acepta la no-neutralidad, pero sí la capacidad de comprender con rigurosidad, podemos encarar la tarea de evaluar los proyectos que nos convocan.

Evaluar, validar proyectos, ¿cómo y por qué?

Evaluar nos lleva al término valor, es decir, a la interpretación valorativa. Primero está la comprensión, no juzgar el valor de lo que se está analizando. Habrá que contextualizar aquello a ser evaluado. No se evalúa un proyecto de acuerdo a un ideal. La contextualización de recursos (no sólo económicos sino también culturales) resulta imprescindible.

La evaluación que encaramos dentro de esta Iniciativa partió de la lectura de documentos, de proyectos, seguida de visitas de campo. Todo esto formó parte del proceso evaluativo, no sólo la fase final del informe. La evaluación respondía, en este caso, a una clara intencionalidad, que era tomar decisiones respecto de la selección o no de los proyectos, por lo cual emitir un juicio valorativo formaba parte de nuestra tarea.

La riqueza del trabajo del agente externo se incrementa cuando, después de este proceso, es posible aportar a las reflexiones de la “comunidad científica”, preocupada –en este caso en particular– con qué se entiende por y cómo deberían ser proyectos educativos innovadores con base comunitaria.

En cuanto a la validación de nuestras conclusiones, informes, opiniones, partimos



de una actitud de apertura: la posibilidad de ponemos en distintos lugares, recurrir a diferentes enfoques, aceptando diversas metodologías, pero respetando la “triangulación” (diferentes técnicas, fuentes e investigadores) como garantía teórica.

¿Se puede producir “conocimiento nuevo” a partir de esta tarea?

El agente externo devenido investigador es responsable ante la comunidad por sus decisiones racionales y la objetividad de sus investigaciones. Es importante tener presente cuál es el grupo de referencia del cual se parte y al cual nos interesa volver para dar cuenta de la experiencia. Aceptar que esta tarea se completa con otros, permite valorar la dimensión grupal y social de la construcción de conocimientos.

En el caso de la Iniciativa, el equipo de consultores que se configuró discutió, entre otros temas, los desafíos y los problemas educativos en América Latina. Luego se organizaron sesiones de lectura y discusión de proyectos, tratando de crear marcos conceptuales que nos permitieran ampliar nuestras propias lecturas, tratando de crear referencias comunes (por ejemplo, qué íbamos a entender por “innovación” o “por presencia de la comunidad” en el proyecto).

La idea era conformar un equipo de trabajo no sólo para el momento de la acción (visitas de campo) sino para reflexionar sobre las propias prácticas. Este es el valor de crear “grupos-equipos” de reflexión colectiva que funcionen como un espacio articulado para la recomposición de los saberes múltiples y dispersos que habitan lo social, posibilitando el mutuo reconocimiento, la autoconciencia, la validación de marcos teóricos, y la creación de bases probables para la búsqueda de alternativas y la elaboración de proyectos comunes.

Quisiera finalizar rescatando este foro, que convoca a participantes de diferentes países, contextos y experiencias, como un buen ejemplo de la necesidad y de la riqueza que aporta la creación de espacios de intercambio para configurar “comunidades académicas” interesadas en modificar y mejorar la educación de nuestra región.

Para concluir, considero que deberían figurar entre los requerimientos de aprendizaje para la formación de recursos humanos de centros escolares y programas educativos a nivel comunitario: la pedagogía (cómo se aprende y cómo se enseña); la formación de redes y su impacto en las políticas públicas; el tratamiento de nuevas formas de formación y capacitación de educadores; el registro, sistematización y evaluación de experiencias a fin de ser comunicables y fuente de conocimientos

