



Andanzas entrelazadas



Desarrollo de proyectos educativos entre escuelas y organizaciones de la comunidad

Reflexiones para trabajar
Problemáticas y estrategias

Olga Silvia Avila

El trabajo por proyectos se ha convertido en una de las modalidades más extendidas para organizar acciones en diferentes espacios, tanto institucionales como comunitarios. Su formulación exige el apego a determinadas pautas que “dan forma” a los mismos. Pero, sin embargo, el valor de sus contenidos, su conexión con las reales necesidades y aspiraciones de los “beneficiarios” o los “protagonistas” o “ejecutores”, no siempre resultan claros. Una mirada muy general del panorama que se vive con relación a su implementación, gestión y eficacia, nos permite plantear la necesidad de reflexiones que apunten a profundizar en los supuestos que los guían, así como en diferentes aspectos que participan en la efectiva captación de los problemas que se abordan y las líneas de acciones que se diseñan para atenderlos.

Dice C. Castoriadis: “...el proyecto (...) es una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad”.¹ Con esto busca plantear que no se trata únicamente de un abordaje técnico, sino que más allá de ello, requiere de raíces más profundas en el *sentido* que se le confiere para transformar una realidad determinada. Ese sentido, esa significación que adquiere pa-

ra quienes están involucrados en el mismo, es lo que lo convierte verdaderamente en *proyecto* en tanto que *proyección* de ideales respecto del futuro. Por acotadas que sean sus metas, un proyecto adquiere relevancia y escapa de convertirse en una nueva pieza en la burocratización de las instituciones, si está anudado a un deseo de construir algo distinto y mejor para el futuro; si está ligado, en definitiva, a una mirada prospectiva sustentada en convicciones pedagógicas y sociales.

Cuando estos proyectos, entonces, se asientan en una preocupación genuina por resolver situaciones que afectan a los niños o los adolescentes, es necesario identificar y comprender los *problemas* que abordan y construir *estrategias* destinadas a afrontarlos. La estrategia del proyecto puede concebirse, entonces, como *intervención* con relación al problema.

Resulta fundamental que este proceso de definición y análisis incluya trabajo interinstitucional para confrontar visiones y experiencias de las entidades involucradas. Las reflexiones contenidas en los punteos que siguen buscan aportar a la profundización en el análisis de las problemáticas del trabajo compartido entre escuela y organizaciones sociales. Los ítems y preguntas que se incluyen al final, no son guías, sino herramientas para el enriquecimiento de los procesos de discusión, elaboración y análisis que lleven adelante las instituciones.

¹ Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 pag.133. Bs. As, Tusquets Editores, 1993.

Pensar la estrategia del proyecto como *intervención*

La estrategia del proyecto como *intervención* con relación al problema, supone identificar los principales núcleos del mismo para poder “*venir entre*” los engranajes que lo configuran e incidir sobre esos aspectos, produciendo algún tipo de modificación. Sólo se puede operar de esta manera conociendo el problema y especificando concretamente qué le ocurre al sujeto, al niño en esa trama.

De allí la importancia del grado de especificidad con que se identifica el problema, o las necesidades que dan origen al proyecto. Suele plantearse de un modo muy general, por ejemplo: “altos índices de repitencia”, “deserción”, “problemas de aprendizajes”, “agresividad y violencia”. Estas definiciones tan amplias dejan un vacío entre el planteo del problema y la posibilidad de incidir en él. Se desdibuja el lugar de los sujetos y no se especifican los aspectos en los que la estrategia va a intervenir. Por tanto, tampoco se avanza en especificar de qué modo se conjugan los distintos aspectos de la estrategia con las claves del problema. En esa distancia entre la agresividad de los niños y los resultados de los talleres expresivos que se proponen como estrategia ¿qué hay? ¿qué proceso se busca desatar? ¿qué núcleos tocar? ¿qué características deberán tener las actividades para tocar eficazmente esos núcleos?

Un diagnóstico rico y preciso constituye la primera clave para la intervención. Resulta fundamental que este proceso de definición y análisis

incluya trabajo interinstitucional para confrontar visiones y experiencias de las entidades involucradas.

La cuestión del “problema”

¿Qué es un problema?²

Una situación no deseada, insatisfactoria, constituye un problema para los actores involucrados en la misma. Se visualiza a partir de las dificultades que se presentan en la vida cotidiana, generando contrariedades y frustraciones. Estos indicios dan cuenta de una situación que afecta a determinados sujetos, contradiciendo el sentido de lo que efectivamente debieran lograr o los resultados que la institución espera de su tarea. Puede tomar la forma de una carencia, un vacío, un quiebre en ciertos procesos o sucesos, acciones o expresiones de los actores que remitan a demandas y necesidades irresueltas. Las evaluaciones institucionales del rendimiento del alumnado suelen mostrar irrefutablemente la presencia de dificultades en campos de conocimientos determinados.

En las instituciones, generalmente, es el malestar o la disconformidad lo que pone en evidencia un problema. Sin embargo, en las instituciones educativas suelen asumir múltiples formas e incluso aparecer como dificultades puramente sociales, problemas familiares ajenos al ámbito escolar, o bien como conductas

² Texto extraído de “Escuela, Infancia y Proyectos Escolares. Aportes para una mirada pedagógica y social de la actividad educativa en las provincias a partir de la evaluación del Programa “Mi Escuela Crece”. Avila, O. S. Ed. por Fundación Arcor y Fac. de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba, 2002.

reactivas de los alumnos, que lejos de motivar una mayor escucha por parte del adulto, conducen al rechazo abierto o encubierto. Otras veces los problemas educativos en los que están involucrados los niños se esconden detrás de múltiples “problemas de aprendizaje”, que deben ser decodificados como emergentes de tramas más complejas para poder analizarse.

Dado que la realidad no constituye un torrente de agua transparente que permite percibir de modo inmediato sus contenidos, son los supuestos, las categorías y los conceptos con que la nombramos y la discriminamos, las herramientas interpretativas que dan en definitiva contenido y sentido a aquello registrado como problemático. En ese sentido un problema se construye y se significa de una determinada manera según sean los términos con que se lo apresa y en los que se capturan los procesos sociales y educativos que lo configuran y le dan cuerpo. Los cristales con que se miran los fenómenos escolares constituyen selectores de lo que emerge en el campo de visibilidad de los actores, y a menudo sucede que dichos selectores encuentran arraigo en representaciones instituidas en el sentido común o en lecturas subjetivas.

Por otro lado, en las articulaciones conceptuales que permiten construir el suceso como problema, están inmersas tanto las direcciones en que luego se despliega el análisis y se desglosan sus componentes, como los lineamientos de ideas que operan como hipótesis de trabajo a la hora de buscar estrategias de resolución. Una franca vigilancia se impone, entonces, como advertencia a la hora de desentrañar sus contenidos y sobre todo a la hora de atribuir sentido a las diversas vertientes de las prácticas humanas en ellas contenidas. La escucha atenta a los sujetos puede colaborar en una lectura más trabajada y cercana a los sujetos y sus necesidades.”

Con relación al problema y su análisis

1. Es necesario establecer claramente cuáles son los sucesos y fenómenos a los que se alude con el problema, antes de pasar a interpretarlo y analizarlo. Los distintos actores escolares o comunitarios pueden percibir fracciones de la realidad, que constituyen indicios o emergentes de las problemáticas que afectan a los niños y su educación. Clarificar y poder comunicar *qué* se está mirando es el primer paso para luego revisar *cómo* se lo está mirando. Si se dice “hay violencia en la escuela” se está pasando directamente a designar directamente ciertos sucesos como “violencia”. Es necesario dar un paso atrás y establecer de qué sucesos estamos hablando: ¿qué está pasando concretamente? ¿en qué grados? ¿con qué niños? ¿qué hacen estos niños? ¿qué dicen estos niños? Ampliar las descripciones hasta donde sea posible y ver qué información nos está faltando permite contar con los elementos suficientes para luego analizar. Los datos concretos, tanto observaciones como cifras, índices, etc. ayudan a objetivar los problemas y delimitarlos.
2. Ampliada la descripción es importante interpelar los conceptos con que venimos apresando los sucesos. Estos conceptos o “categorías” ordenan la mirada y le dan un sentido de conjunto. Por ejemplo, si decimos “*en cuarto grado se presentan dificultades de organización y contención del grupo, con manifestaciones de agresión e intolerancia por parte de los niños, y se visualizan procesos conflictivos entre grupos posiblemente relacionados con agrupamientos generados en el barrio. A ello puede estar contribuyendo la pérdida del trabajo de va-*”

rios papás coincidente con la jubilación de su maestra” no es lo mismo que si decimos “los niños de cuarto grado son violentos y se producen disputas entre líderes de grupos de marginales. Esto se relaciona con la falta de valores en el hogar y la no aplicación rigurosa del reglamento de convivencia”. Esto tiene importantes derivaciones: distintas formas de definir acarrear distintas preguntas para continuar indagando, proyectando y actuando. El cambio de palabras no implica siempre cambio de ideas: suele, por ejemplo, cambiarse la denominación de “disciplina” por la de “convivencia” para trabajar sobre reglamentos que regulan la aplicación de amonestaciones u otro tipo de sanciones a los alumnos, considerando sólo las transgresiones a la normativa escolar como cuestión que atañe a la convivencia.

3. El análisis de los sucesos permitirá encontrar algunas conexiones y relaciones entre los mismos, y profundizar en sus contenidos. No es lo mismo si los procesos conflictivos entre grupos tienen que ver con agrupamientos generados en el barrio, que si estos comportamientos se vinculan con la falta de valores en el hogar. Las consecuencias para la elaboración de objetivos y estrategias son diferentes.
4. Los distintos aspectos detectados y analizados a veces se piensan de un modo cristalizado y se pierde la referencia de los procesos que involucran. Sin embargo, es fundamental recuperar la idea de proceso pues sólo pensando en el juego de los distintos componentes del problema en el tiempo, es que se puede identificar qué es posible modificar y cómo hacerlo para transformar la realidad: ¿cómo es el problema? ¿cómo fue? ¿cómo tiende a ser?

5. El análisis del problema no se agota en el primer diagnóstico, es necesario sostener la pregunta a lo largo del desarrollo del proyecto para ir incorporando los nuevos elementos que aparecen y darles un lugar para trabajarlos en la implementación de las estrategias. De allí la importancia de mantener una postura interrogativa frente a la realidad.

La centralidad del niño en la problemática y en la estrategia

La centralidad del niño, para que sea efectivamente un presupuesto de trabajo, requiere ser contemplada tanto en el análisis de la problemática como posteriormente en la estrategia. Para profundizar en la misma, podemos hacer algunas reflexiones.

1. Es necesario reconocer al niño concreto con el cual se llevará adelante el proyecto: las descripciones del barrio, de los espacios comunitarios en los que participan los chicos, de sus familias, de las tareas que desempeñan, de los modos en que se agrupan, entre otros datos, colaboran en retratar a la población infantil y permite contextualizar lo que les ocurre, conectando esas manifestaciones con los procesos sociales que pueden estar en las raíces de los problemas en los que los niños se encuentran envueltos.
2. En ese contexto, el niño no es un reflejo de los procesos más generales. Si bien lo social lo impacta singularmente y le genera especiales situaciones de fragilidad, este impacto no es mecánico y no supone la inhibición absoluta de sus procesos como sujeto. Los modos en que resignifica esos pro-

blemas, los obstáculos que encuentra, las expectativas que lo animan pueden no coincidir con la visión que tienen los adultos. Los problemas educativos, formativos y de socialización que presenta, no son tampoco consecuencia necesaria de ese contexto. Múltiples procesos escolares, institucionales o de los grupos y tramas vinculares y sociales en las que se desenvuelve cotidianamente el niño, participan en la producción concreta de los problemas. Es importante identificar los aspectos más específicos que convierten el problema social en el problema educativo que se busca abordar, pues ello brindará invaluable elementos para intervenciones posibles y eficaces.

3. Con relación a sus problemas y las alternativas para encararlos, la voz del niño suele constituir un aporte poco reconocido y escasamente citado. Sin embargo, su palabra ilumina muchas veces razones no imaginadas e indica los derroteros por los que él mismo buscará transitar. Constituye también la herramienta que le permitirá ser sujeto activo de las transformaciones significando y elaborando cada momento de los procesos a los que está convocado a participar. Pero esa voz se sostiene sólo si existe un adulto que escucha y provee los encuadres necesarios para que pueda desplegarse y articular lo que tiene para decir en un concierto de otras voces que lo *nombran*, lo valoran, lo reconocen. Escuchar al niño supone no sólo permitirle que hable, sino poner entre las palabras que pronuncia y las que escuchamos, un signo de pregunta que interroge sistemáticamente por aquello que le pasa, lo que siente, lo que piensa y, al mismo tiempo, generar y mantener una palabra que responda a la suya.
4. Estas manifestaciones pueden presentar matices o especificidades distintas en el seno de la escuela o en los espacios comunitarios en los que trabajan las organizaciones. Igualmente, puede que se registren aspectos diferentes y se tengan miradas diversas sobre los mismos problemas. Los saberes de los niños, por ejemplo, se despliegan de distintas maneras en el aula y en la calle. Compartir y discutir estas miradas permite enriquecer y complejizar el análisis, incorporando las distintas facetas del problema.
5. El niño es un sujeto en proceso de constitución subjetiva y social, en el cual la actividad es la forma sustantiva con que se relaciona con el mundo y es a través de este posicionamiento activo, que puede reorientar estos procesos. Este es un punto clave para el diseño de estrategias: el lugar de destinatario no debería obturar el de protagonista, y para que esto se garantice es fundamental que esté presente activamente en el diagnóstico, en los objetivos y en las actividades del proyecto.
6. Hasta aquí hablamos de “el niño”, cuando en realidad en la escuela y en la comunidad, aunque de modo diferente, el niño está con otros niños. La infancia como colectivo social presente en la escuela, exige contemplar la cuestión de las relaciones sociales, la grupalidad, las interacciones en el análisis de los problemas, tanto como en la estrategia. Remite por otro lado a indagar lo que sucede con estas relaciones en la escuela y en los distintos espacios sociales que comparten esos mismos niños.
7. El contexto colectivo en el que se configuran las problemáticas y se desarrolla el trabajo con los niños, exige alertar acerca del riesgo de que se gesten procesos diferenciadores y modalidades excluyentes en el desarrollo de

los proyectos. Desde el punto de vista del análisis de la problemática, este riesgo hace necesario mirar específicamente hacia los más frágiles y sostener en torno a ellos la pregunta tanto acerca de los procesos que se van desarrollando como acerca del lugar que van ocupando en las estrategias elegidas.

8. La experiencia social y los *saberes* acuñados en su seno constituyen los hilos con que se teje la experiencia educativa. Profundizar en sus contenidos, identificar cuáles se ponen en juego y cuáles quedan excluidos en la conformación de las problemáticas es otra faceta fundamental para incorporar al niño como sujeto del problema.
9. Suelen identificarse problemáticas sociales y educativas que no se expresan directamente en los niños, pero que tienen lugar en sus ámbitos de crianza, donde las condiciones y los sujetos que los rodean operan como factores directamente vinculados con las dificultades de los niños (por ejemplo, el analfabetismo de los padres, la falta de contacto con material escrito, etc.); en tales casos, conviene ahondar en las formas específicas en que las aristas de estos factores se conectan con el problema de los niños, para afinar y complejizar la estrategia que lo aborda, mejorando su eficacia. No es lo mismo decir “niños con padres desocupados” que avanzar en identificar, por ejemplo, que los dos aspectos que más afectan al niño y se relacionan con su comportamiento escolar son la desorganización de tiempos y espacios en el hogar y la sobrecarga emocional que no puede canalizar. De estos últimos hallazgos podrían derivarse puntos concretos para trabajar: la organización y estructuración de sus tiempos vitales, y el ofrecimiento de canales para la elaboración subjetiva a través de títeres. A su vez esto implica afinar los

contenidos y actividades de modo que permitan abordar estos procesos.

La articulación entre instituciones

Suele entenderse la articulación como el fruto de acuerdos celebrados entre dos o más instituciones para abordar problemas que preocupan o afectan a ambas o para llevar adelante programas de trabajo. Interesa marcar que la articulación es también un proceso de construcción en el tiempo que sólo comienza con estos acuerdos y cuyos alcances dependen de la significación que adquiera para dichas instituciones el objeto que las reúne. Esto implica una tarea más profunda que el mero acordar acciones. Significa iniciar un camino de diálogo e intercambios ordenados y sostenidos que tendrán como punto de llegada acciones efectivamente articuladas. Requiere entonces de tiempos y espacios destinados a este fin.

Algunas preguntas útiles

A continuación se proponen algunas preguntas muy generales que pueden ser útiles para interrogar el planteo de la problemática y la estrategia. Seguramente en las discusiones aparecerán muchas otras que merecerán ser profundizadas.

-Para pensar aspectos de la problemática o necesidades/demandas detectadas

¿Cuáles son los aspectos nodales en los que puede desglosarse, considerando lo social, lo institucional y los sujetos?

Profundizar en los sujetos: ¿Quiénes son los niños afectados por las problemáticas planteadas? ¿Qué problemas sociales los afectan? ¿Cómo se presentan concretamente en los niños? ¿Cómo lo sufren los niños? ¿Qué consecuencias les acarrearán?

¿Se identifica a los niños o grupos más frágiles dentro de la escuela? ¿Hay información y análisis acerca de las razones de dicha fragilidad y del lugar que se le está dando a esta situación en la escuela y la comunidad?

¿Qué factores hacen que el problema se presente de esta manera? ¿qué hay detrás de esas manifestaciones?

¿Qué sucede en el plano de la socialización?
¿Qué sucede con los aprendizajes?

¿Quiénes son los sujetos adultos implicados en el mismo?

¿Cuáles son las concepciones y las prácticas que se relacionan con el problema que viven los niños?

¿Cuáles de los aspectos desglosados podrían modificarse desde el proyecto y cuáles escapan al alcance del mismo?

- Para pensar potencialidades y procesos instituyentes

¿Qué prácticas, ideas, iniciativas relacionadas con el problema, pueden ayudar a cambiar ese rumbo?

En lo comunitario, en lo institucional y en los sujetos:

¿Con qué saberes y disposiciones cuentan los niños para emprender la propuesta?

¿Qué formas de interacción grupal, organización colectiva, modalidades de participación, aparecen espontáneamente en los chicos o han

sido trabajadas desde las instituciones, y podrían aprovecharse para potenciar los procesos que se buscan desatar?

- Para pensar la problemática como proceso: historia y tendencias a futuro

¿Cómo ha venido produciéndose este problema en la historia de la escuela y la comunidad?

¿Pueden identificarse sucesos o procesos que hayan complicado o profundizado el problema?

¿Qué cuestiones tienden a volverse más críticas?

¿Cuáles tienden a resolverse? ¿esto se produce por cambios en el contexto o por acciones de los involucrados?

¿Cómo se visualiza el problema o las necesidades relevadas en la comunidad?

¿Cómo se manifiesta en los niños fuera de la escuela?

¿Qué actores están más involucrados?

¿Quiénes se están haciendo cargo del problema o intentando ofrecer una respuesta?

¿Qué espacios disponen las instituciones comunitarias para atenderlo?

¿Qué actividades ya en marcha pueden servir como experiencias a fortalecer, de las cuales aprender, o en las que buscar potenciales colaboradores?

- Para pensar la estrategia

Establecer claramente de qué modo la estrategia del proyecto va a dar respuesta a cada uno de los ejes detectados en el problema o las necesidades relevadas.

¿De qué modo le da respuesta desde la escuela?

¿De qué modo le da respuesta desde la organización comunitaria?

¿Cuáles son los ejes de articulación entre ambas?

¿Con qué actividades se contempla el acercamiento e involucramiento de los niños con el proyecto?

¿Se prevén modalidades específicas para garantizar la participación y sostenimiento en el proyecto de los niños o grupos más frágiles dentro de la escuela?

¿Se identifica con claridad qué procesos se prevé desatar, qué elementos pueden ponerse en juego una vez desatados y con cuáles alternativas abordarlos?

¿Hay una secuencia organizada entre los distintos momentos en que se estructura la estrategia?

¿Se contemplan claras articulaciones en la vida escolar cotidiana en cuanto a la relación entre contenidos curriculares, tiempos y espacios disponibles?

¿Se prevé recuperar los aprendizajes sociales en proyectos curriculares y propuestas pedagógicas, formativas, socializadoras o didácticas?

¿Cómo se contempla la participación de actores sociales comunitarios? ¿Se les otorga algún

grado de protagonismo? ¿Se anticipan formas de organización para promover el fortalecimiento de esos espacios con relación al trabajo con los niños y sus problemas?

¿Se incorporan modalidades de registro, seguimiento, difusión ?

- Para vigilar el lugar del niño

¿En qué consiste concretamente lo que los niños harán en el proyecto? ¿Cuál será el protagonismo efectivo de los niños?

¿Cómo se prevé organizarlos para que puedan participar y cada uno encuentre su lugar en el trabajo colectivo?

¿Cómo se promoverá y garantizará esa participación?

¿Cómo se prevé desarrollar modalidades incluyentes en la participación en el proyecto atendiendo a los grupos de mayor fragilidad?

¿De qué modo se incluyen la experiencia social y los saberes de los niños?

¿Cuáles son los aprendizajes escolares que se espera que logren?.



El lugar e importancia de la evaluación en proyectos socio educativos

Elisa Cragolino

En este documento nos referiremos a la manera en que entendemos la evaluación de proyectos socio educativos ; los criterios que, a nuestro entender, deben guiar el diseño de una propuesta evaluativa y finalmente hacemos una breve mención a las fuentes de información e instrumentos que pueden construirse en un proceso dirigido a enriquecer y mejorar el cumplimiento de los objetivos de los proyectos.

¿De qué tipo de evaluación estamos hablando?

Hoy ya no se discute que es importante asegurar que las inversiones sociales que se realizan a través de los programas tengan un desempeño efectivo y que, en este sentido, la evaluación constituye una herramienta fundamental para mejorar la calidad de las prestaciones, los resultados e impactos de los proyectos. Sin embargo, y a pesar de este acuerdo, existe en general una débil cultura de evaluación.

En muchas instituciones y a la hora de diseñar proyectos, se destinan tiempos y se asignan recursos humanos y materiales a la planificación, a la ejecución, y casi como una cuestión de compromiso, se agrega al final la evaluación. En todo caso se aplica a la fase inicial (se hace una evaluación ex ante) y luego una final (evaluación ex post). Pero no siempre se prevén efectivamente mecanismos que permitan una “**evaluación de y en proceso**”, que aproveche la información que se genera durante la ejecución y permita tomar decisiones, rectificar o ratificar acciones sobre la marcha. Siguen vi-

gentes además concepciones de evaluación que solo remiten al control externo y una función “penalizadora” y se desaprovechan las instancias de construcción de conocimientos y aprendizaje que los procedimientos de seguimiento y análisis crítico suponen.

Nosotros recuperamos justamente este concepto de la evaluación como un “*proceso de análisis crítico*”

Maiztegui y Scavuzzo (1997) lo señalan claramente

La evaluación es un **proceso** ya que se trata de algo dinámico, que tiene como objeto y destino la acción. Se evalúan las acciones para accionar más y mejor.

Hablamos de **análisis crítico** porque se trata de buscar los porqué, para qué, cómo, desde donde, realizamos las acciones. Tratamos de conocer las causas, tomar en cuenta no solo los elementos objetivos sino también los subjetivos, para lograr un análisis lo más completo posible.

La evaluación como un “proceso de análisis crítico” permite comprender:

- porqué las cosas han llegado a ser como son.
- el funcionamiento del programa o proyecto en su contexto.
- los procesos que se ponen en marcha.
- la actuación de los distintos actores involucrados y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos.

Pero también es un instrumento clave para tomar decisiones, para poder ratificar o rectificar el rumbo.

En este sentido la evaluación permitirá :

- Analizar el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Reconocer y medir los logros y fracasos del proyecto en relación con los recursos y esfuerzos aplicados a él.
- Recuperar los elementos facilitadores y potenciarlos.
- Identificar las fallas y orientar sobre el tipo de cambio requerido.
- Realizar los ajustes necesarios para hacer más eficiente el uso de los recursos.
- Mejorar la implementación y la calidad de los servicios
- Que participen activamente los distintos integrantes del proyecto y aporten desde su posición, de manera que se genere un conocimiento que sea útil a todos los integrantes y que aumente el sentido de pertenencia al programa.

Hasta aquí hemos respondido sintéticamente a las preguntas básicas :

- ¿Qué evaluar?
- ¿Para qué evaluar?
- Veamos ahora el **quién evalúa?**

En el diseño de proyectos y estrategias de educación se reconoce en la actualidad a importancia que asume la perspectiva de construcción compartida de conocimientos, como asimismo

la necesidad de intercambiar información y articular acciones que permitan un seguimiento del funcionamiento de los proyectos desde diferentes miradas.

La evaluación de un proyecto educativo orientado por principios democráticos y participativos supone descentrar la mirada de un solo actor y ampliar el ámbito de la evaluación.

Todos los componentes y todos los actores involucrados van a ser objeto de evaluación y a su vez todos los actores del proyecto deben ser protagonistas activos de la evaluación. Se espera que cada uno aporte su mirada y sus opiniones, para ello debe desarrollar capacidad de interrogación, de búsqueda y de análisis crítico.

La evaluación como proceso y sistema:

Ya hemos planteado que entendemos la evaluación como proceso , ya que no es simplemente un acto especial, un momento extraordinario y que se ubica al final de la implementación de un proyecto para dar cuenta de los resultados, sino que se trata de un **proceso continuo** que acompaña todo el desarrollo del programa desde su mismo inicio.

Ahora agregamos la noción de **sistema**

¿Porque es necesario hablar de proceso y sistema y no simplemente de evaluación?

La evaluación es un **sistema** en el sentido de un todo articulado que incluye diferentes momentos, instancias, actividades y actores. Partes interrelacionadas que se articulan y que si bien tienen valor en sí mismas se apoyan y potencian en el conjunto.

La complejidad de los proyectos supone el diseño de una estrategia de Evaluación lo suficientemente amplia, al mismo tiempo que ágil y flexible, que considere:

1. No sólo los resultados alcanzados sino el desarrollo del **proceso** y el **funcionamiento de los proyectos o programas**.

Esto supone un desafío especial, porque se trata de realizar el seguimiento durante las distintas etapas del proyecto: diseño, implementación y ejecución. Implica un acompañamiento continuo durante el tiempo que contemple la ejecución completa de las acciones.

2. La mirada **sincrónica y diacrónica** :

El Sistema de evaluación, a través de sus distintas instancias e instrumentos, tiene que reportar y analizar lo que sucede en forma sincrónica en:

- los distintos espacios de intervención (espacio comunitario y escolar)
- las distintas líneas de acción que incluyen los proyectos (por ejemplo salud, deporte y recreación, arte, animación a la lectura, computación etc)

También tiene que permitir una mirada diacrónica: dar cuenta del proceso completo desde el lanzamiento del proyecto y hasta su cierre, en cada uno de los espacios, en cada una de las líneas de acción y en el conjunto.

Se trata de una evaluación “longitudinal”, supone la obtención de información y análisis en varios momentos de una misma línea de trabajo o espacio, y de una evaluación “comparativa” en tanto prevé la evaluación de las distintas líneas y espacios en un mismo momento.

3. Cada una de las líneas de acción y espacios sociales de intervención requieren un análisis. Si bien en la práctica, las acciones, se dan en general articuladas, la evaluación supone el esfuerzo metodológico de aislarlas, tratando de identificar las particularidades, los avances y las dificultades de cada una de ellas, a fin de tomar las medidas correctivas y facilitar las mejoras necesarias

4. Los proyectos suponen la intervención de diferentes actores. La evaluación debe dar oportunidad a todos los integrantes del proyecto, los responsables de las acciones, y también todos los actores con los que el proyecto se relaciona (funcionarios y técnicos de la municipalidad, docentes y representantes de instituciones de la comunidad, beneficiarios directos, alumnos y padres) para que manifiesten sus opiniones e intervengan en la evaluación, porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en cada lugar. Cada uno de ellos aporta su mirada particular desde su posición específica en el sistema, y conoce las limitaciones y posibilidades de implementación de alternativas.

5. Se deben considerar los diferentes **contextos de implementación** y reconocer la diversidad de situaciones que pueden advertirse aún a escala local: las condiciones geográficas y socioeconómicas, la historia de un barrio, una organización o una escuela, la mayor o menor viabilidad del proyecto; los apoyos, los medios con que cuenta, etc. Se trata de elementos que permiten explicar los resultados de una determinada gestión del proyecto y el cómo, a qué precio, con qué ritmo, y con cuánto esfuerzo es po-

sible implementarlo. La evaluación debe ser al mismo tiempo **amplia** para que permita dar cuenta de la diversidad, pero a la vez lo suficientemente **específica** como para poder considerar todas estas particularidades.

6. Combinar análisis cuantitativos y cualitativos.

Los datos cuantitativos permiten una mirada rápida y simplificada sobre la realidad, sobre los resultados, el alcance de las acciones, en un momento determinado o al final del proceso. Son necesarios pero pueden, en realidad, enmascarar una realidad compleja. Es por ello que se tiene que combinar con análisis cualitativos que permitan contextualizar, atribuir sentido y valorar.

7. Hay que considerar **mecanismos de circulación y devolución de información**, que hagan posibles que los distintos actores conozcan rápidamente los resultados de la evaluación, lo cual les permitirá que rectifiquen o ratifiquen el rumbo de sus acciones y las estrategias implementadas a tiempo.

Esta última cuestión es de vital importancia si se entiende que la evaluación no es una actividad externa, sino que requiere el protagonismo de los integrantes del proyecto. Tampoco debería tener el carácter de “carga administrativa” : obligaciones que no se discuten y que se limitan a cumplir de manera rutinaria y burocrática.

Estos mecanismo de circulación y devolución de información tienen que ser claros y explícitos. Deben funcionar de manera regular para evitar esa sensación que se presenta a menudo cuando se recogen datos y los mismos al final se desconocen, cuando no se devuelven las

conclusiones y recomendaciones, cuando no se discuten los cambios sugeridos. Por el contrario debe asegurarse la retroalimentación.

Es necesario dejar lo suficientemente explícito que si bien es la evaluación es participativa, ello no significa que **no existan responsabilidades específicas en relación a la evaluación**. Hay instancias de coordinación y necesidad de delimitar claramente qué se debe informar y a quién informar. En caso contrario podemos caer en la indefinición de una supuesta “construcción participativa” que no sea más que un slogan demagógico, y en la cual nadie sabe que tienen que hacer concretamente o se superponen los pedidos de informes.

Los participantes del proceso de evaluación tienen que saber qué sentido tiene la evaluación, cuáles son los fines que se persiguen, qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar (con qué métodos e instrumentos), cuál es el grado de involucramiento que de ellos se pretende, cuándo se va a hacer la evaluación y el tiempo que va a llevar, quién va a coordinar y luego para qué y para quién servirá la evaluación, qué se va a hacer con los informes, cómo y cuándo le va a llegar la devolución de la información sistematizada.

¿Cómo evaluar? Las fuentes de información y los instrumentos:

Un proceso de evaluación requiere la obtención de información lo más objetiva posible a través de diferentes fuentes, y la construcción de instrumentos de recolección y análisis de datos que respeten los criterios de confiabilidad y validez.

La **objetividad** se refiere a la necesidad de obtener información certera de lo que sucede, de lo que existe realmente y no de aquello que debería ser o que quisiéramos creer que es. Esto supone un esfuerzo especial para controlar nuestra subjetividad, nuestros deseos y valoraciones.

Los procedimientos que se sigan deben permitir obtener información confiable, es decir estable, que no varíe sustancialmente según quién la obtuvo.

La **validez** significa que se informa lo que se desea averiguar y no otra cosa. Si hay desconfianza para informar cuantas personas concurren a una consulta o un taller, los datos recogidos pueden ser inválidos. Por eso quienes diseñan los instrumentos deben preguntarse si la pregunta refleja la pregunta deseada, si estamos mirando lo que deseamos mirar.

Los instrumentos deben:

- Ser **comprensibles**: inteligibles tanto para aquel que los va a administrar como para quien los va a responder.
- Ser **viables**: es decir susceptibles de ser aplicados.
- Deben contar con la aceptación de los participantes del proceso **evaluativo**.
- Aportar información relevante

Las **fuentes** de obtención de información deben ser diversas. Incluir la información producida por los diversos actores del proyecto y obtenida a través de un conjunto de instrumentos construidos a tal efecto.

Los instrumentos pueden ser de diferentes tipos :

- autoadministrados por los responsables de las actividades del proyecto
- administrados por los coordinadores del proyecto .

- administrados por monitores externos
- instancias colectivas de evaluación.

Queremos referirnos aquí solamente al 4º tipo de instrumentos mencionados: **las instancias colectivas de evaluación**. Estas pueden incluir al equipo directamente comprometido en la implementación de los proyectos (directivos y docentes de las escuelas y responsables de las organizaciones comunitarias) o ampliarse también a los alumnos, padres y vecinos

En relación a las primeras es posible prever el trabajo en algunas reuniones con instrumentos que contengan información similar. Por ejemplo donde los distintos responsable de las actividades evalúen la convocatoria efectiva de las acciones y la focalización respecto a la población que se proponía atender. Esta revisión puede propiciar instancias de reflexión y autoevaluación grupal, dando lugar al análisis de avances, dificultades, requerimientos de redefiniciones o refuerzos y aportar elementos para revisar qué sucede y cómo marcha el proceso desde las distintas actividades y responsables en los diferentes ámbitos de intervención.

Otra de las estrategias de evaluación colectiva que nos parece interesante incorporar es la **sesión de retroalimentación**. Esta, a diferencia de las reuniones anteriores incluye no solo a los integrantes del equipo coordinador y responsable sino que puede convocar a los diferentes actores que participan: otros docentes, y supervisores de escuelas, padres, alumnos, vecinos e integrantes de los centros u organizaciones comunitarias, técnicos que trabajen en la zona y todos aquellos que directa o indirectamente estén involucrados en los proyectos.

Seguimos para este tema el trabajo de la Lic. Sandra Llosa¹. Aunque sus desarrollos son parte de investigaciones académicas, nos parece válido e interesante su aporte para los proyectos de la Iniciativa.

Las sesiones de retroalimentación son “espacios de construcción colectiva de conocimientos” que tienen como objetivo facilitar la identificación de necesidades educativas, su conversión a una demanda social² y la búsqueda de alternativas, a partir del análisis, problematización y objetivación de la realidad.

Pueden convertirse en instancia donde se recolecte información y opinión sobre las acciones y procesos de los proyectos; se reflexione acerca de los problemas y necesidades prioritarias; se expliciten y discutan distintas representaciones sobre un mismo tema; se devuelva la información sistematizada a la población; se discutan propuestas y se logren acuerdos sobre la próxima etapa del proyecto o la continuidad, transformación, o finalización del mismo.

Una tarea central a la hora de utilizar las sesiones es preparar el encuentro, Hay no solo que elaborar el “plan de la sesión”, definir objetivos, temarios, recursos, tiempos y responsables de la coordinación y el registro, sino decidir la forma de convocar y el lugar adonde se va a llevar a cabo la reunión. Hay que tener en claro cual es el espacio más conveniente en el

sentido de que sea el más convocante y el que genere menos resistencias (¿un centro comunitario?, ¿la escuela? ¿la municipalidad? ¿la sede de un club o la biblioteca popular?)

Los desarrollo de la propuesta teórica y metodológica puede verse en el artículo de LLOSA, S. (2000) que adjuntamos.

La evaluación como instancia de crecimiento

La evaluación es una etapa esencial en todo programa y proyecto y puede permitir el conocimiento y el crecimiento institucional. Corresponde a la institución o instituciones ejecutoras generar el espacio para el seguimiento y la reflexión, que abra las puertas a la construcción y viabilice el cambio como un movimiento posible.

El requerimiento de abrir un espacio y hacer posible una evaluación de la que participen todos los integrantes del proyecto es una obligación y un desafío. Las instancias de coordinación deben asegurar que estos espacios existan y que no solo se produzca la evaluación sino que esta sirva para retroalimentar el proyecto.

Los integrantes del equipo, pero también los destinatarios de las acciones y todos los actores que de alguna manera se involucran en el

¹ Las sesiones de retroalimentación son utilizadas de manera sistemática como estrategias metodológicas por el equipo que coordina la Dra M. T. Sirvent en proyectos de investigación que se ocupan de “la oferta y demanda de educación de jóvenes y adultos de sectores populares”, que están radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y que incluye tres equipos regionales (Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba)

² La Demanda Social es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales. (Sirvent, MT, 1996)

proyecto tienen que estar dispuestos a participar activamente brindando y solicitando información, demandando que los resultados del seguimiento lleguen efectivamente y permitan una mejora de los servicios y un cumplimiento más acabado de los objetivos del proyecto.

En el caso de los responsables de las actividades del proyecto, los requerimientos de los que será objeto para hacer posible la evaluación pueden ser vividos de distinta manera. Pueden sentirla como una actitud constante de parte de la coordinación de vigilancia y control. Pueden vivirla como una carga ardua en términos de responder constantemente a los múltiples requerimientos de información, o pueden comprender a la evaluación como una instancia que permite que la información que brindamos sea utilizada para ajustar y optimizar el desarrollo del proyecto. De ocurrir así el proceso de evaluación será entendido y funcionará como acompañamiento, adquiriendo un profundo sentido educativo, creativo y transformador.

Sabemos, entonces, lo que queremos de la Evaluación pero también lo que no queremos. Miguel Santos Guerra lo señala claramente cuando afirma que la evaluación “... esa reflexión compartida no es una amenaza, no es fiscalización, no es juicio, no es intromisión, no es descalificación, no es imposición. Esta reflexión es un diálogo, un encuentro, una comprobación, un diagnóstico, un intercambio, una ayuda.

Resulta lógico preguntarse una vez que se ha iniciado un viaje si realmente se ha llegado a donde se pretendía. Si se ha hecho buen ritmo, al bajo coste, con feliz travesía, con excelentes condiciones, con agradable compañía, por caminos adecuados... La evaluación es, en efecto, una parte sustancial de la acción emprendida. No es un aditamento, un añadido, un apéndice o un entretenimiento. La evaluación no es un proceso que se realiza si queda tiempo, si se encuentran facilidades o si se está de humor. No tiene mucho sentido correr sin saber adonde. Ni, sobre todo, sin tener idea si se ha llegado.” (1995).



Desafíos que plantean los proyectos destinados a niños y jóvenes en la escuela y más allá de la escuela

Alicia Venturini

La educación, lo sabemos, es un fenómeno complejo donde convergen y se entrecruzan intereses, representaciones, modos de ver y de hacer, creencias y políticas. La educación es también una función humana y socializadora que acompaña al hombre desde su origen. Las sociedades a lo largo del tiempo han generado modos de organizar y realizar esta función; así se gestó la escuela como oferta educativa implementada por el Estado y devino adoptando las características con las que hoy la reconocemos.

La educación bajo el formato de escuela se constituyó en institución predominante durante la edad moderna, cuando desplazó y absorbió otras instituciones educativas anteriores o contemporáneas a ella. Se consolidó a tal punto, y en esto reside su fortaleza, que perdura hasta el presente, e impregnó la vida social y cultural haciendo difícil reconocer otras formas educativas no escolares.

Lucía Garay¹ explica que las instituciones educativas son instituciones “de existencia” puesto que ellas están conformadas por personas y en ellas se forman personas. Desde esta perspectiva:

- Tienen un papel primordial en la constitución de lo social, porque regulan, reproducen y transmiten la cultura, a la vez que contribuyen a sus cambios y su transformación.
- Cumplen una función esencial para los seres humanos: “función psíquica”, en tanto posibilitan el desarrollo de la identidad de cada sujeto singular.

- Cumplen una función de socialización, porque posibilitan la humanización haciendo a las personas miembros de una sociedad y una cultura.

Pero también en la trama social coexisten otros procesos educativos de carácter complejo, atravesados igualmente por múltiples condicionamientos sociales, políticos, culturales, económicos: son ámbitos educativos que se gestan al interior de instituciones no gubernamentales, en organizaciones comunitarias, en agrupaciones gremiales o de ciudadanos que comparten intereses, dando lugar a acciones educativas que contribuyen a la organización social en orden a su reproducción y/o su transformación, involucrando a diversos sujetos y grupos, de cara a los problemas que portan o las demandas que expresan. Nos referiremos a ellos como “educación más allá de la escuela”² acordando con el término acuñado por María Teresa Sirvent para denominarlos.

Consideramos, sin dejar de sostener la centralidad del papel de la escuela en cuanto a la educación de los niños y los jóvenes, que a la luz de la realidad social actual estos otros ámbitos educativos podrían contribuir a la socialización y al proceso de escolarización de los chicos desde la función educativa particular que les compete.

Las transformaciones que se vienen sucediendo en el escenario social han sacudido a la escuela, tanto como a las familias y al resto de las instituciones sociales, cambiando las condicio-

¹ Garay, Lucía: “Análisis institucional de la Educación y sus organizaciones” Documento de Cátedra, UNC. 1992.

² Sirvent, María Teresa: “Precisando términos, pero...¿es sólo una cuestión de términos?” UBA. Mimeo 1996.

nes de vida y desarticulando redes que permitían sostener a los sujetos y a los grupos.

Pese a las múltiples problemáticas que hoy la atraviesan, la escuela continúa siendo un lugar privilegiado, y a veces el único que queda, donde la niñez entendida como colectivo social tiene su lugar, y donde además de aprendizajes formalizados, niños y jóvenes comparten un espacio con otros, construyen lazos sociales, y se produce en ella el encuentro público entre generaciones en el que se gesta la educación.³

Esto no impide asumir el estado de precariedad y deterioro de la escuela como institución⁴ que se evidencia en los discursos de los propios docentes, quienes coinciden en mostrarla sobreexigida por las demandas sociales que exceden lo pedagógico, tomando sobre sí funciones y tareas que deberían haberse desarrollado antes del inicio de la escolarización o que corresponden a otros espacios e instituciones de la sociedad. Veamos algunos ejemplos:

“... Los docentes tenemos que dar de comer, sacar los piojos, mediar cuando un chico viene con un arma o se pelea con otro”. “...Los directivos sentimos impotencia frente a los problemas que nos traen los padres”. “... Cuando alguien llega a las escuelas primero está

la catarsis de las problemáticas que nos sobrepasan”

Frente a estos procesos, demandar únicamente a la escuela por la educación de los niños y los jóvenes es sumar a la problemática, sin ofrecer posibilidades de abordaje de la misma. Las instituciones escolares son un efector social central educativo, pero hacer recaer toda demanda social sobre ellas obstruye la mirada hacia otros referentes educativos como las familias y otras organizaciones de la comunidad, no menos significativos en cuanto a la constitución de la subjetividad y a la socialización de los niños, y con responsabilidad en cuanto a su educación.

Debido a que en general esto no se ve, en las instituciones educativas que desarrollan una relación cotidiana con el entorno se percibe una tensión entre la apertura y la disposición a la escucha de los problemas de las familias y la comunidad, y el temor a la invasión y al desborde que esa escucha puede significar para los docentes y para la institución.⁵ Se suman a esto las preguntas que docentes y directivos se hacen acerca de qué hacer con esas problemáticas, y si tiene pertinencia asumirlas en orden a la especificidad de su función.

En algunas oportunidades el sentido de la relación entre escuela y comunidad se encuentra atravesado por la valoración que la escuela rea-

3 Ávila, Silvia: “Infancia Escuela y Transformaciones Sociales”. Apuntes para la construcción de un programa de Investigación. Mimeo. CIFYH- U.N.C. 2002.

4 Rigal, Luis: “La escuela en la periferia: educación, democratización y modelo neoliberal” Ed. Univ. Nacional de San Salvador de Jujuy. 2000.

5 Redes Sociales e institucionales: articulando demandas y derechos en las Prácticas de Intervención destinadas a la Infancia. Diagnóstico Participativo con referentes docentes, técnicos, profesionales efectores de políticas de Salud, Educación e Infancia y Justicia. Fondo para Financiamiento de Proyectos UNICEF/ARCOR. Programa Infancia y Derechos. Clacyd - SeAP. Mimeo.

liza del “entorno familiar” del alumno, de las condiciones de vida de la comunidad y de cómo todo ello puede ser obstáculo u oportunidad para aprender.

En estas circunstancias se produce el reclamo que hace la escuela por la falta de apoyo y hasta la ausencia de las familias y de otras instituciones sociales en el acompañamiento de la tarea educativa. Reclamo que va acompañado, en muchos casos, por la dificultad para comprender la función educativa diferente que le compete a las familias en un momento en que éstas se encuentran bajo el impacto producido por la desocupación, la inestabilidad laboral o la sobreocupación, con la consiguiente desestructuración y el inevitable resquebrajamiento de sus rutinas familiares; procesos todos ellos que, de diferente manera, afectarán la construcción de la infancia y de la adolescencia. Asimismo, es común advertir en las escuelas un escaso conocimiento acerca de la existencia de otras organizaciones comunitarias que están trabajando con el mismo grupo de sujetos y poco interés en una vinculación efectiva con ellos.

Es aquí donde los proyectos educativos que se constituyen desde la escuela, o en apoyo a la escuela, cobran significatividad cuando pueden aportar mediaciones sociales y culturales a los chicos, mediaciones que en muchas oportunidades las familias no están en condiciones de proveer, y la escuela y el currículo tal como están planteados no llegan a desarrollar plenamente.

Dichas mediaciones instalan puentes para que los niños transiten el espacio entre comunidad y escuela acortando las distancias. Pero sólo será así en la medida que la tarea educativa emprendida desde los proyectos tienda a sortear la confrontación de intereses que pudiera darse entre las organizaciones que intervienen, y se proponga facilitar el ingreso de los coti-

dianos infantiles en la propuesta, o se ofrezca como ámbito de transición que permita al niño, al joven, afianzar la propia identidad en algún espacio creado a tal fin para reinsertarse o mantenerse en la escuela.

En este sentido, entre los objetivos que se proponen muchos proyectos, aquel referido a “desarrollar prácticas de involucramiento y situaciones gratificantes de pertenencia para que los chicos recuperen el deseo de educarse” constituye un aporte valioso, sobre todo cuando se trata de grupos en riesgo de exclusión, de sujetos en relación frágil con la escuela, quienes podrían recurrir a estos espacios para desarrollar y reconstruir procesos personales y sociales que posibiliten el tránsito por ella con diferente “armadura”.

Se espera que las experiencias resultantes de los proyectos ayuden a la constitución de una matriz básica de aprendizajes sociales que permita a los chicos abordar otros aprendizajes (matriz que la escuela supone construida desde la socialización familiar, pero no siempre está presente por diversos factores).

Por otra parte, los espacios que abren los proyectos más allá de la escuela, en tanto presuponen una instancia de mediación social y cultural derivada del conocimiento de los niños y jóvenes ubicados en sus ámbitos cotidianos, ofrecen la posibilidad de identificar estrategias de aprendizaje puestas en juego desde los modos particulares de apropiación de conocimientos que tienen lugar en sus grupos de origen, y que en muchos casos los docentes en las escuelas no llegan a conocer por las condiciones de trabajo que impone el sistema.

Estas implicancias que venimos desarrollando son las que nos llevan a postular la necesidad de articulación entre espacio escolar - espacio no escolar, entre organizaciones comunitarias

y escuelas, como una instancia decisiva para no perder de vista el sentido de que se está confluyendo desde diferentes lugares sobre un mismo objetivo, razón que lleva a esclarecer el lugar desde donde aporta cada uno para trabajar en conjunto por más posibilidades de educación para los chicos, que son a quienes, en definitiva, deben su existencia ambos espacios.

La escasa tradición de las organizaciones no gubernamentales y comunitarias en nuestro país, expresada en la ausencia de una construcción cultural respecto de sus funciones, junto a la fuerte representación social que asimila educación con escuela, permite prever que el reconocimiento y la consolidación de las acciones educativas emprendidas más allá de la escuela por otras organizaciones de la comunidad o aún aquellas promovidas por la misma escuela pero extracurriculares, requieren un proceso que recién comienza a transitarse.

Es esperable, entonces, el desconocimiento por parte de la escuela y del propio sistema educativo acerca del interés por la educación que existe en algunas organizaciones de la comunidad y acerca de los particulares modos como están trabajando; consecuencia tal vez de “la tardanza de la institución educativa en reconocerse como espacio social permeado por otros espacios sociales”⁶ y, por ende, muy centrada en sí e interpretando desde allí las demandas sociales, como si debiera responder en solitario para asegurar la vigencia de su función.

Simultáneamente se manifiesta en los ámbitos de educación no formal una construcción de lo educativo donde las marcas internalizadas des-

de la propia escolarización reproducen el formato de la escuela, no permitiendo abrir el binomio educación - escuela para explorar otras posibilidades de lo educativo; hecho que también perdura en el imaginario colectivo de la población, como ya hemos mencionado, a raíz de una historia de la educación muy ligada al Estado como efector de educación, y plasmada en la escuela como forma de organización predominante⁷.

Mirando desde las escuelas se advierte cierta incompreensión de la organización, la cultura y las lógicas del sistema educativo por parte de quienes elaboran proyectos educativos no formales e intentan articular con ella; en más de una ocasión este hecho produce conflictos y hasta el fracaso de propuestas potencialmente significativas. Reflexionar alrededor de estos aspectos puede redundar en un cambio de perspectiva respecto de los aportes esperables de la educación no formal y de la necesidad de revisar cómo y desde dónde se intenta el vínculo con las escuelas.

Asimismo, conviene mantener cierto nivel de alerta cuando los sujetos que elaboran y ejecutan el proyecto de educación no formal son profesionales formados para trabajar dentro del sistema educativo o ejercen funciones simultáneamente en el mismo, a fin de plantear un distanciamiento para ubicarse desde cada espacio con el objeto de no proyectar las expectativas desde uno hacia el otro, transpolando resultados sin considerar los cambios de contexto, objetivos y condiciones de las prácticas en cada lugar, o establecer una suerte de competencia entre ambos sin discriminar su función y sus

6 Expresiones recogidas en la Jornada sobre “Posicionamiento de las organizaciones desde espacios de aprendizaje no formales, frente al sistema educativo formal” organizada por Fundación Minetti con participación de los Proyectos financiados por el Programa “Tendiendo Puentes”. Córdoba. Diciembre de 2000.

7 Ponencia y comentarios de la Mgster. Lucía Garay en la Jornada arriba mencionada.

metas específicas, posicionando a alguno de ellos como la contracara del otro.

Cabe acotar la necesidad de tomar en cuenta que todo proyecto constituye un dispositivo de intervención que incluye concepciones acerca del niño, de la educación, de la escuela, de la familia, de la comunidad, etc., y su implementación estará pensada con una lógica propia; por ende, cuando el proyecto se elabora desde espacios no escolares debe pensarse cómo se llevará a cabo la radicación del mismo en instituciones educativas cuyo entorno, lógicas y culturas son diferentes a las que le dieron origen. De igual manera, en el caso de las escuelas que diseñan proyectos para la comunidad, debe considerarse si efectivamente no se está pensando desde el interés de la escuela, dejando afuera aquello que los padres, los chicos y la gente tienen para aportar.

Surge entonces la necesidad de sostener los proyectos acompañándolos con instancias de reflexión alrededor de posicionamientos compartidos, para poder poner en común la especificidad de cada uno de los espacios donde se desarrollan las acciones previstas y producir las articulaciones necesarias.

Desde otro punto de vista, los proyectos educativos, con sus logros y dificultades se presentan como muestra de la potencialidad, en proceso de desarrollo, que tienen las acciones de articulación entre las organizaciones comunitarias e instituciones del Estado, en este caso las escuelas, abriendo un espacio de oportunidad para la construcción de alternativas.

Conviene recordar la necesidad de no perder de vista las tensiones que podrían suscitarse a partir del lugar que las políticas del Estado asignan a las organizaciones del “tercer sector”.⁸ Se alude aquí a la cuestión del corrimiento de las funciones del Estado respecto de la educación que no debiera ser sustituido por ninguna ONG, tanto como a las facilidades o límites marcados por las políticas públicas con incidencia en el trabajo de las ONG, ya que es un punto sobre el que es necesario volver cuando se reflexiona acerca del lugar desde el que cada organización aporta a la educación.

Nuestra contribución como Programa de Extensión de la Universidad es sumarnos a la tarea que los tiene como protagonistas, con la intencionalidad de promover el trabajo conjunto entre escuelas y organizaciones de la comunidad, ofreciéndoles espacios y tiempos para pensar, aprender, articular, compartir, revisar las experiencias que resultarán de los proyectos que se están poniendo en marcha.

Partimos de la convicción de que no se trata de sustituir la escuela ni de replicarla en otros espacios, sino de pensar proyectos educativos que ofrezcan mediaciones entre la comunidad, las familias y la escuela haciendo eje en los sujetos: niños y jóvenes, desde una mirada que incluya pero, a la vez, exceda la visión de los chicos como alumnos, y le conceda importancia a sus necesidades, intereses, derechos, y al desarrollo de relaciones intersubjetivas que amplíen su mundo personal y social, ofreciendo opciones desde propuestas que funcionen como nexo entre los mundos familiar, comunitario y escolar.

⁸ Con respecto a las complejas relaciones Estado-Sociedad en la actualidad, y sus alcances en proyectos y programas, han desarrollado aportes de interés, entre otros: García Delgado, Daniel (1998), Gentili, Pablo y Caldarelli y Rosenfeld en una reciente publicación denominada “Tutelados y Asistidos”, Ed. Paidós. 1ra. edición año 2000, de donde se han tomado aportes para este documento.



Legado pedagógico y proyectos escolares

Marcela Sosa

“Por los chicos” es un proyecto y a la vez una perspectiva que intenta un cambio en el tratamiento de las cuestiones educativas alejado del enfoque asistencialista o del discurso de la gestión, por una mirada que haga eje en lo pedagógico¹.

Cuando el discurso pedagógico ha estado al servicio de los grandes proyectos sociales, la recuperación de la dignidad de la función educativa no sólo ha sido pensada desde cuestiones económicas y políticas sino que ha enfatizado su especificidad en la recuperación de la subjetividad y de las formas de hacer por la vía del saber con las marcas particulares de cada sujeto.

En el transcurso del taller se decidió incorporar un espacio para el tratamiento de experiencias pedagógicas relevantes desarrolladas en otros tiempos, con la intención de inscribir las prácticas educativas que se desarrollan en los diferentes proyectos en tradiciones pedagógicas de la educación argentina.

Se seleccionaron para su relato y análisis, las experiencias de Olga y Leticia Cossettini, de Luis Iglesias y el proyecto de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Asimismo se hizo referencia a las técnicas Freinet por la difusión alcanzada en nuestro país.

¿Porqué estas inclusiones, en el marco de un taller con educadores? Para decirlo simplemente, Mónica Uanini, miembro del equipo, lo responde de manera lúcida y clara: “Porque propor-

cionan un linaje”, entendiéndolo por ello aquel legado de producciones pedagógicas que otorgan sentido de pertenencia y continuidad, de una tradición. La fertilidad de la alusión a la historia, permite identificar la sociogénesis de prácticas educativas alternativas que en otros tiempos pedagogos y maestros construyeron y que hoy pueden reconocerse como marcas de inicio, como prácticas incorporadas en la cotidianidad de las aulas o como saberes olvidados o silenciados que es interesante reconsiderar en su vigencia. Se trata, en suma, de actualizar algunos elementos para inventariar el linaje, como práctica de filiación, que propone una circulación y un pase del patrimonio pedagógico, reactualizando la memoria como instrumento y andamiaje para que los nuevos grupos de educadores inventen.

En el siglo veinte, en momentos en que la crisis social reclamaba otros modos de enseñar se hizo Pedagogía, se forjaron conceptos, se diseñaron nuevas prácticas y se pensó una nueva organización del espacio escolar.

De este modo, hacia la primera mitad del siglo XX la pedagogía tenía como tarea pensar los medios educativos que logren atrapar el interés de los niños como tarea sustantiva, ocupándose de los problemas del método y de los procedimientos, de los recursos, de la organización de la escuela, de los espacios y los tiempos

¹ Pienso en la formulación de una pedagogía que tome como objeto la formación deseada, el trayecto formativo que se piensa legítimo y sostenerlo teóricamente y prácticamente. Pienso en una pedagogía que retome la reflexión sobre el hombre, la sociedad, las relaciones sociales, la relación con el saber, la transmisión y el conocimiento, y que reflexione acerca de la organización y las instituciones en las que esos procesos transcurren.

educativos. El aula y la escuela de Freinet, la escuela de Olga y Leticia Cossettini, La escuela rural unitaria del maestro Iglesias, la Escuela Normal Superior de Sobral, Taborda y Luz Vieyra Méndez ofrecían a la experiencia infantil o juvenil un espacio y un tiempo, pensados, reflexionados, dispuestos al fin perseguido.

¿Qué tienen en común estas experiencias? Cierta claridad en los propósitos democratizadores, práctica sistemática, es decir pensada y evaluada, registro de la experiencia, un margen considerable de autonomía para la formulación de un proyecto en el que propósitos, espacios, tiempo y formación docente se conjugaban. Estas experiencias constituyeron una red más o menos visible de emprendimientos, teorías y propósitos, que ligaba la mejor tradición pedagógica con la innovación y en general con las asociaciones de docentes que constituyeron un marco institucional de sostén y difusión.

No es ésta una vuelta nostálgica sino una propuesta de emprender una búsqueda histórica y arqueológica que permita identificar los elementos que las hicieron posibles, las causas que dificultaron su continuidad y generalización en otras épocas, para poder apropiarnos de esa herencia cultural, iluminando el presente.

Podríamos considerarlas dentro del conjunto de prácticas educativas e ideas pedagógicas que forman parte del denominado Movimiento de Escuela Nueva. Compartían la idea de otorgar centralidad al niño y a su experiencia escolar, articulando estos planteos con demandas por una profunda renovación educativa, con vistas en la escuela pública democratizada, fortaleciendo al sector docente.

Olga y Leticia Cossettini

“...en la plasmación de la vida de la escuela se ha volcado un grupo de maestros con el sentimiento apacible de trabajar para el mañana... no hemos querido preconizar qué es lo que puede hacerse...hemos preferido soñar y construir. Artistas y educadores estimularon nuestra obra, pero fueron los niños con su intuición maravillosa los que nos pusieron en el camino de la verdad...”

Leticia Cossettini

En la escuela de **Olga y Leticia Cossettini**, en la ciudad de Rosario entre 1935 y 1950, se forjó una experiencia educativa que permitió el desarrollo de la autonomía infantil en un ambiente signado por el esteticismo, se hizo posible la experiencia del coro y del teatro infantil. Asimismo se promovió la vinculación del niño con la sociedad de su tiempo a través de la estrategia de Misiones Infantiles de divulgación cultural. En la escuela “de la señorita Olga” se propiciaba la salida al medio, la expresión creadora y la apertura a la producción cultural de la época. La difusión de la experiencia que se estaba desarrollando, dio cuenta de la importancia otorgada a la apertura a otros: al barrio, a otros maestros, a intelectuales del país y del extranjero que compartían y apoyaban el emprendimiento.

Luis F. Iglesias

“Cuando llegamos a la escuela rural, sólo llevábamos como bagaje profesional una preparación normalista demasiado general y ambigua, que contrastaba notablemente con la precisa objetividad de los urgentes planteamientos que allí nos esperaban. Entonces, también nosotros hubimos de crearnos desde el primer día y luego con la vigilia de muchos otros que sumaron años, nuestra técnica de trabajo.”

Luis Iglesias

En la escuela rural unitaria de **Luis F. Iglesias**, en una localidad de la provincia de Buenos Aires durante los años 1938 y 1948, se forjaron las prácticas que dieron lugar a la invención de los guiones didácticos a través de los cuales el niño desarrollaba su libertad y su autonomía bajo el cuidado del maestro, el autocontrol y la expresión creadora que fuera plasmada en textos y acuarelas. La escuela del maestro Iglesias abrió a los niños campesinos la posibilidad de una experiencia viva de participación responsable y de expresión a través del cine, la plástica y el uso cotidiano de la biblioteca. Las formas didácticas generadas en la práctica diaria, permitieron asimismo el cultivo del estudio independiente y de la capacidad investigadora.

El registro de la experiencia realizado por el maestro Iglesias en una obra bella y testimonial, constituye una referencia de valor para los maestros en general y no sólo para los que se desempeñan en el ámbito rural.

La Escuela Normal Superior

“...¿Porqué hacíamos todo esto, si nadie lo ordenaba ni nos lo pedía? Sencillamente, porque ya la escuela era nuestra y la queríamos...”

Un estudiante de la E.N.S. en el año 1947

A mediados del siglo XX, la **Escuela Normal Superior** de Córdoba, logró plasmar un proyecto innovador -lamentablemente de corta existencia, pues se extendió desde 1941 a 1947-, en el marco político educativo que impulsó el gobierno de Córdoba en ese momento. Interesa recuperar aquí algunos elementos constitutivos de la propuesta pedagógica.

Una característica distintiva de esa experiencia consistió en la centralidad otorgada al adolescente - “la escuela para el alumno” - que se materializó en el desarrollo de un plan educativo que incluía más tiempo de trabajo, así como espacios y organizadores de la tarea escolar a través de talleres, cine, teatro, coro, deportes, salidas. En las distintas actividades que se les proponían a los alumnos y que a su vez ellos creaban y compartían con “sus” profesores, se fue conformando un ambiente de responsabilidad en el que nada fuera dado sino que debía conquistarse individual y colectivamente.

Celestine Freinet

“No comprendemos a los compañeros que practican una nueva pedagogía sin inquietarles los problemas que se cuecen a las puertas de la escuela, pero tampoco comprendemos a los educadores que se apasionan activamente por la acción militante y permanecen en sus clases como pasivos conservadores”

C. Freinet

Celestine Freinet (1896-1966), pedagogo francés, forjó una experiencia educativa en el marco de su trabajo en las escuelas, generando un conjunto de formas institucionales que promovieron la reforma de la enseñanza y la organización escolar. La implementación de las técnicas, la organización de las actividades escolares, requieren producción personal y grupal, cooperación, previsión y evaluación; son por ello un poderoso instrumento formativo.

Deseamos rescatar en particular el desarrollo de lo que posteriormente se denominaron las Técnicas Freinet: un conjunto de estrategias que promovieron “darle la palabra al niño”, fortaleciendo su participación a través de consejos de clase, de la cooperativa escolar, la producción y difusión de textos individuales y colectivos a través del “texto libre”, plasmados posteriormente en la “impresión escolar”, las conferencias y el periódico mural.

La referencia a este maestro y pedagogo resulta fértil pues sus obras y aportes conforman un modelo escolar renovador e integral, coherente

y al alcance de los maestros empeñados en cambiar los modos de trabajar y de transformar la escuela.

Mejoramiento de la educación, darle la palabra a los niños, fomento del relato individual, para llegar luego al texto colectivo. El texto generó la cooperativa, institución que instala otro organizador; el material impreso luego va a ser difundido, lo que requiere cuidado en su elaboración para la publicación. Se vale de técnicas como el texto, la libre expresión y las bandas de enseñar (recurso precursor de la instrucción programada). La Cooperativa escolar contaba con un órgano de decisión, la asamblea, en la que se decidían temas, formas de administración, criterios en torno al uso del dinero, sanciones, etc.

Estas son experiencias alternativas que hicieron escuela y Pedagogía, pues implicaron la realización de proyectos, individuales o colectivos, con previsión de tiempos, con preparación de materiales, con registro exhaustivo de las prácticas, para posibilitar la difusión y el intercambio.

Práctica pedagógica y social que se construía anticipando, planeando, incorporando lo contingente, el acontecimiento, reformulando, inventando.

¿Qué lo hizo posible? La conjunción de los siguientes aspectos: red de maestros, estudio compartido, proyecto pedagógico común y la invención de alternativas en relación con tiempos, espacios y contenidos. Y un propósito amplio y prometedor: la necesidad de transformar el espacio educativo en un ámbito grato, inclusivo y democratizador para niños y jóvenes.

