

GESTIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Reflexiones sobre un
programa de formación

Laura Fumagalli



Serie de Publicaciones
sobre la Iniciativa
"Comunidad de Aprendizaje"
Fundación W.K. Kellogg



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

IIPE - UNESCO

Sede Regional Buenos Aires



**GESTIÓN DE PROYECTOS
DE DESARROLLO
EDUCATIVO LOCAL**

Laura Fumagalli

Profesora de Enseñanza Primaria por la Escuela Normal Superior Mariano Acosta, Profesora de Enseñanza Preescolar por el Instituto Superior “Sara C. de Eccleston”, Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo el Master en Educación y Sociedad por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Es especialista en Didáctica de las Ciencias Naturales y Curriculum. Ha desempeñado cargos en la función pública en las áreas de Curriculum y Formación Docente Continua. Actualmente es consultora de la oficina internacional de Educación de la UNESCO y del IIPE UNESCO Buenos Aires.

GESTION DE PROYECTOS DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Reflexiones sobre
un programa de formación

Laura Fumagalli

Serie de publicaciones sobre la Iniciativa
de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje”
impulsada y financiada por la
Fundación W. K. Kellogg



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

IIPE - UNESCO

Sede Regional Buenos Aires



GESTIÓN DE PROYECTOS
DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

© Copyright UNESCO 2004
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, Paris, Francia

IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

Foto de tapa: Néstor López

Índice

Prólogo	9
Presentación	13
Introducción: La Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”	15
a. El ideario de la Iniciativa “Comunidad de aprendizaje”	15
b. Los criterios de selección de los proyectos	17
c. Los proyectos seleccionados	23
Primera parte: El proceso de diseño de la estrategia de formación	27
1. La toma de posición sobre los propósitos formativos	27
2. La toma de posición sobre el objeto a enseñar y la selección de los contenidos	42
3. La toma de posición sobre el objeto a aprender y la selección de las actividades formativas	50
4. La toma de posición respecto de la participación de los destinatarios en el diseño y seguimiento de la propuesta formativa	58
Segunda parte: El desarrollo de la estrategia de formación	63
1. Breve descripción de las acciones desarrolladas	63
2. La toma de decisiones en el desarrollo de la enseñanza	75
Tercera parte: El aporte de las actividades al logro de los propósitos formativos	89
1. Un análisis comparativo de las actividades de aprendizaje	90

2. Características de las actividades de aprendizaje según rasgos comparativos	94
3. Una interpretación de los resultados	115
4. Sobre el aprendizaje de actitudes para la construcción colectiva de saberes	137
5. Sobre la validez de los tres principios de aprendizaje empleados en la organización interna de la estrategia formativa	147
Reflexiones finales	149
Bibliografía	157
Anexo: descripción de los proyectos	161

Prólogo

La iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” fue impulsada por la Fundación Kellogg en nueve países de América Latina y el Caribe a través de catorce experiencias de desarrollo educativo local, y contó con la asistencia técnica del IIFE para su desarrollo y sistematización.

Estas experiencias fueron diseñadas e implementadas por un conjunto muy diverso de instituciones, entre las cuales se encuentran Organizaciones no Gubernamentales, Universidades y gobiernos locales, todas ellas con una rica experiencia y trayectoria en innovaciones educativas en contextos de extrema pobreza.

Las hipótesis básicas que inspiraron esta Iniciativa sostienen que la educación es una variable clave en los procesos de desarrollo, y que, para enfrentar los desafíos de una educación de buena calidad en contextos de pobreza, es indispensable construir alianzas entre los diferentes actores sociales que actúan en dichos contextos. La escuela sola, aislada del resto de las instituciones de la comunidad, no puede satisfacer los objetivos de los procesos de desarrollo y, a la inversa, los procesos económicos, políticos y culturales, sin una sólida base educativa, tampoco son posibles ni sustentables. Los conceptos de educación como responsabilidad de todos y de alianzas estratégicas para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje ocuparon un lugar muy relevante en el marco teórico con el cual se justificó este programa.

En este contexto, se establecieron alianzas estratégicas entre organizaciones y actores de la comunidad: docentes, líderes juveniles y grupos de padres fueron los protagonistas principales de las redes conformadas para llevar a cabo las actividades previstas por cada proyecto. Pero también se estimuló la articulación de los proyectos con las autoridades y los gestores de políticas públicas para permitir una transferencia de resultados que permitiera expandir los aprendizajes y los beneficiarios de las iniciativas.

La sistematización de los resultados de los trabajos realizados ha dado lugar a esta serie de publicaciones cuyo objetivo principal es difundir las lecciones aprendidas por la Iniciativa de Educación Básica, “Comunidad de Aprendizaje”, y por el trabajo conjunto realizado desde IPE/UNESCO con la Fundación Kellogg.

En este primer libro se ofrece una serie de reflexiones construidas en el transcurso de la experiencia de formación de las personas responsables de la gestión de los proyectos educativos llevada a cabo durante los años 2001 y 2002. Esta experiencia estuvo destinada a fortalecer la capacidad de gestión de los coordinadores y equipos responsables de los proyectos que integraron la Iniciativa. Sus objetivos principales fueron: promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción mediante el análisis crítico de las prácticas de gestión, fortalecer la capacidad conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones en proyectos de desarrollo educativo en contextos de pobreza y fortalecer capacidades y actitudes necesarias para la construcción colectiva de saberes.

En el marco de estos objetivos se desarrollaron dos dispositivos de trabajo denominados seminarios viajeros y foros de discusión, durante los cuales se llevaron a cabo distintos tipos de actividades formativas: pasantías, talleres de profundización conceptual, talleres de formación en competencias para la gestión, paneles de intercambio entre pares y con expertos y conferencias.

A través de estas actividades se abordó la discusión de una serie de temáticas consideradas pertinentes para el desarrollo de los proyectos. Entre ellas se destacan la concepción de comunidad de aprendizaje, de innovación y de cambio educativo, las alianzas para la promoción de innovaciones pedagógicas en contextos de pobreza y el impacto de las alianzas y las nuevas propuestas pedagógicas en las instituciones del sistema escolar y otras instituciones educativas de la comunidad. También fueron motivo de debate y reflexión la relación escuela - comunidad, la construcción de una propuesta educativa multicultural y el trabajo educativo con jóvenes que viven en condiciones de pobreza.

El relato de la experiencia está organizado en una serie de puntos que reproducen cronológicamente las decisiones tomadas en los procesos de diseño y desarrollo de la estrategia de formación. Es importante señalar que si bien el conjunto de ideas expuestas en este material da cuenta de un proceso de formación en gestión que posee rasgos particulares, su lectura puede aportar algunas ideas a colegas dedicados al diseño y desarrollo de estrategias de formación para la gestión educativa.

La serie de publicaciones se completa con otros tres estudios, uno sobre experiencias en educación intercultural bilingüe, otro referido al proceso de autoevaluación llevado a cabo por los proyectos de la iniciativa, y el último, donde se presentan los resultados de la evaluación externa de los proyectos.

Todo este esfuerzo no hubiera sido posible sin el compromiso y la dedicación de cada coordinadora de proyecto y sus respectivos equipos. Asimismo, queremos destacar nuestro agradecimiento a los Directores de Programas de la Fundación Kellogg, Jana Arriagada y Blas Santos, que facilitaron y acompañaron el trabajo del equipo de nuestro Instituto, y al Director de la Fundación W. K. Kellogg para América Latina y Caribe, Francisco Tancredi, por la confianza depositada en el IIPE/UNESCO para el desarrollo de esta importante iniciativa.

Juan Carlos Tedesco

Director

IIPE - UNESCO Buenos Aires

Presentación

«En todos los casos el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha. Y aunque hoy el “saber consejo” nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una men- guante comunicabilidad de la experiencia. Consecuentemente, es- tamos desasistidos de consejo tanto en lo que nos concierne a no- sotros mismos como a los demás. El consejo no es tanto la res- puesta a una cuestión como una propuesta referida a la conti- nuación de una historia en curso. Para procurármolo sería ante todo necesario ser capaces de narrarla. (Sin contar con que el ser humano sólo se abre a un consejo en la medida en que es capaz de articular su situación en palabras).» Walter Benjamin (1991)

Parfraseando a Benjamin, el propósito de este escrito es el de “comunicar la experiencia” a otros colegas que, como no- sotros, se encuentren interesados en construir saber sobre los procesos de formación en gestión.

La escritura del texto ha sido pensada como relato de la experiencia. Narraremos aquí el proceso de trabajo desa- rrollado en el marco del programa de formación de recursos humanos con el propósito de reconstruir el proceso de traba- jo y dar cuenta de las razones que han orientado la toma de decisiones pedagógicas en el equipo encargado de la forma- ción. Hemos escogido un estilo de escritura narrativo porque consideramos que este estilo permite desplegar los procesos en el tiempo, y, en este sentido, resulta adecuado para enten- der cómo y por qué se ha hecho lo que se ha hecho.

De modo que la información que presentamos tiene un carácter singular referido a la experiencia que se narra; por lo

tanto las ideas que presentamos no pretenden ser enunciados de validez general que permitan fundamentar y desarrollar cualquier proceso de formación en gestión. Son ideas que intentan dar cuenta de un caso particular: el de la formación de gestores de proyectos de desarrollo educativo en el plano local.

Entendemos que la enseñanza es una práctica intencional y orientada por un propósito explícito: lograr que el alumno aprenda. En este sentido, la enseñanza consiste en un proceso de toma de decisiones destinado a coordinar acciones y recursos para el logro de la intencionalidad educativa descrita en los propósitos.

Esas decisiones se toman tanto en el nivel del diseño como en el desarrollo del proceso de enseñanza. En el diseño se toman decisiones en relación con los propósitos formativos y se seleccionan los contenidos y actividades pertinentes para el logro de esos propósitos. En el desarrollo se toman nuevas decisiones tendientes a adecuar el desarrollo de las acciones al logro de los objetivos de aprendizaje planteados. Por ello hemos organizado el relato de la experiencia en una serie de puntos que reproducen cronológicamente las decisiones tomadas en los procesos de diseño y desarrollo de la estrategia de formación.

Así, en la primera parte del documento narramos el proceso de toma de decisiones asociadas al diseño de la estrategia; en la segunda parte abordamos el proceso de toma de decisiones correspondientes al desarrollo de la estrategia; en la tercera parte presentamos algunas reflexiones que nos permiten volver a mirar la experiencia en términos de lo que ella puede aportar a la construcción de saber sobre la formación en gestión.

Introducción.- La Iniciativa Comunidad de Aprendizaje

La experiencia que presentaremos se ha desarrollado en el marco de un programa de desarrollo educativo en el plano local denominado “Comunidad de Aprendizaje”. Este programa fue apoyado por la Fundación W.K. Kellogg y constituyó una iniciativa diseñada sobre la base de un ideario que asumía una cierta posición sobre la educación y el cambio educativo.

a. El ideario de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”

La iniciativa Comunidad de Aprendizaje era definida del siguiente modo¹:

- «Es un programa de base local y comunitaria. Parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en comunidades y áreas geográficas determinadas, tanto urbanas como rurales.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.
- Adopta una visión amplia de lo educativo, que abarca no sólo el aparato escolar sino todos los ámbitos posibles de

Torres, R.M. (1998).

aprendizaje: la familia, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, la casa comunal, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine y el teatro, el museo, la granja, el zoológico, etc. Se inscribe en un enfoque de “educación comunitaria”, “educación para todos” y “aprendizaje permanente”, asumiendo como eje el aprendizaje más que la educación.

- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje inter-generacional y entre pares, la importancia de la educación de adultos (padres y madres de familia, educadores y agentes educativos de todo tipo, miembros de la comunidad y adultos en general) para la formación y el bienestar de niños y jóvenes, así como el potencial de los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario.
- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extraescolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible una genuina educación para todos y un aprendizaje permanente, relevante y de calidad, a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso, al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina proyectos educativos y culturales propios, específicos y ajustados a esa realidad y ese contexto. Así, antes que “modelos” a adoptarse acríticamente o a proponerse como respuestas

universalmente válidas, se promueve la construcción de experiencias demostrativas y diversas, capaces de inspirar a otros, más que con potencial para ser replicadas.

- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas endógenos de aprendizaje generados y desarrollados a nivel comunitario, basados en la cooperación, la solidaridad, la voluntariedad, el aprendizaje intergeneracional, y la sinergia de esfuerzos a nivel local.
- Finalmente, este enfoque de la educación y del cambio educativo de abajo hacia arriba aspira a influenciar los modos tradicionales de tomar decisiones en el campo educativo, tanto en el nivel local como regional y nacional, así como los modos tradicionales de cooperación internacional en educación.» (Torres R.M., 1998)

b. Los criterios de selección de los proyectos

En el marco de ese ideario de la iniciativa la Fundación W.K. Kellogg había seleccionado un conjunto de proyectos de desarrollo educativo local sobre la base de los siguientes criterios.²

- Concentración en torno a una *comunidad*³ determinada

² Torres, R.M. (1998) (op cit.).

³ “La *comunidad* se define aquí tanto por compartir un *espacio* geográfico determinado a nivel rural y/o urbano como por compartir un sentido de *identidad, pertenencia y propósito común*, reconociéndose obviamente la heterogeneidad y las tensiones y contradicciones internas que caracterizan a toda Comunidad real”. Documento de convocatoria.

para concentrar y articular los esfuerzos, evitar la dispersión y permitir profundidad, continuidad y sinergia en la acción.

- Construir sobre procesos ya en marcha para dinamizar, desarrollar y eventualmente expandir esos procesos preexistentes al proyecto.
- Niños y jóvenes como beneficiarios y actores principales: el proyecto y las diversas actividades emprendidas deben tener como eje la población infanto-juvenil, a cuyo bienestar y desarrollo se dirigen prioritariamente los esfuerzos. Niños y jóvenes no deben ser vistos únicamente como beneficiarios del proyecto, sino como agentes activos en su definición, ejecución y evaluación.
- Intervención pertinente y de calidad en sectores populares: partimos de la convicción de que, antes que intervenciones compensatorias o remediales, lo que requieren los sectores populares son propuestas educativas innovadoras y de calidad. Dicha calidad tiene que ver no única ni principalmente con la infraestructura, el equipamiento y la tecnología, sino con la pertinencia de la propuesta, la idoneidad y experiencia profesional de las instituciones involucradas, y el desarrollo de las capacidades y los recursos humanos a lo largo de la propia ejecución del proyecto.
- Procesos participativos: Para responder a las necesidades y posibilidades de la población, y para ser sustentable y efectivo, el proyecto requiere ser no sólo ejecutado sino diseñado con la participación activa y el consenso de los involucrados. El proyecto mismo, en esa medida, resulta de un proceso cooperativo y formativo, y los “beneficiarios” pasan a ser al mismo tiempo “agentes” activos del

proyecto. Particular importancia se dará a la incorporación de los jóvenes como agentes comunitarios y agentes activos en las diversas actividades del proyecto.

- Proyectos asociativos y construcción de alianzas: se espera que los proyectos sean diseñados, presentados y ejecutados entre al menos dos y preferentemente un consorcio de organismos entre los que estén incluidos diversos actores, gubernamentales y no gubernamentales, incluyendo instancias estatales, universidades, asociaciones docentes, ONGs, organizaciones comunitarias, empresas, iglesias, etc.
- Orientación hacia el aprendizaje e innovación pedagógica: un objetivo central del proyecto, en el cual han de evaluarse su eficacia e impacto, será su capacidad para dinamizar, renovar y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje a nivel comunitario, familiar y escolar, incluyendo como sujetos de aprendizaje a alumnos, profesores, padres, niños, jóvenes, adultos y miembros en general de la comunidad. Promover y asegurar aprendizajes implica dar especial importancia a la dimensión pedagógica dentro del proyecto, propiciando la formación y la reflexión pedagógica permanente de los diversos agentes involucrados, e introduciendo enfoques, modalidades y experiencias didácticas innovadoras que permitan superar los vicios del modelo educativo tradicional.
- Revitalización y renovación del sistema escolar público de enseñanza. La Iniciativa busca contribuir directa e indirectamente a revitalizar y renovar el sistema público de enseñanza, desde adentro y/o desde afuera del sistema escolar. En este intento, la universidad aparece como un aliado fundamental, al mismo tiempo que como una

oportunidad para la renovación de la propia universidad. La participación y el involucramiento activo de las escuelas, y de las instancias encargadas de la cuestión escolar en cada nivel, tanto en el diseño como en la ejecución del proyecto, será esencial. El proyecto ha de contribuir a dinamizar el potencial que existe dentro del sistema formal para el desarrollo de una oferta educativa relevante y de calidad.

- **Prioridad sobre la gente y el desarrollo de los recursos humanos.** Antes que la inversión en infraestructura y equipamiento, el proyecto priorizará la inversión (recursos y tiempo) en el desarrollo de las personas vinculadas al proyecto y al avance educativo y cultural de la comunidad como un todo. Para las actividades del proyecto se recurrirá preferentemente a recursos e instituciones locales, debidamente informados, capacitados y apoyados. Antes que incentivos materiales, se promoverán incentivos de aprendizaje a quienes se destaquen en su labor, a través de becas y viajes de estudio, pasantías, libros, videos, etc.
- **La transferencia de conocimientos y capacidades por parte del equipo externo y de apoyo técnico será, en este sentido, esencial, y objeto en sí mismo de seguimiento y evaluación periódica dentro de la marcha del proyecto.**
- **Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones.** Puesto que la educación y el aprendizaje permean a las distintas instituciones y actividades que forman parte de la vida de una comunidad, esto debe traducirse en un proyecto educativo que se articule con otros sectores (salud, trabajo, agricultura, deporte, cultura, etc.) y que perciba el sistema escolar de forma unificada. El desarrollo de una “comunidad de aprendizaje” implica tender puentes allí

donde tradicionalmente se han construido abismos: escuela, familia y comunidad; padres de familia y profesores; profesores y alumnos; lo público y lo privado; educación de niños, de jóvenes y de adultos; educación pre-escolar, primaria, secundaria, vocacional y superior; educación formal, no-formal e informal; educación escolar y extra-escolar; educación presencial y educación a distancia; oferta y demanda educativas; contenidos y métodos de enseñanza; gestión administrativa y gestión pedagógica de la escuela; formación magisterial y capacitación docente en servicio; reforma desde arriba y reforma desde abajo; lo local y lo global; etcétera.

- Sistematización, evaluación y difusión. Éstos deben ser componentes incorporados al proyecto, no como tareas a realizarse al final sino desde el inicio y a lo largo de su ejecución, a fin de poder aprender, reflexionar e introducir en la marcha los correctivos necesarios, así como compartir con otros las lecciones aprendidas y los resultados. Para cumplir con lo propuesto y poder evaluar con objetividad, el proyecto debe plantearse objetivos y metas claros, cuantitativos y cualitativos, ambiciosos pero viables, capaces de ser medidos y evaluados en el corto, mediano y largo plazo.
- Experiencias demostrativas e inspiradoras. El proyecto debe tener potencial para convertirse en una experiencia demostrativa, en el sentido de *mostrar* alternativas educativas y pedagógicas, y posibilidad de cambio operando en la realidad, sirviendo así a otros de fuente de inspiración para buscar sus propias vías. El proyecto debe aspirar a incidir positivamente en la vida comunitaria y en las actitudes de la población, las instituciones y agentes














directamente involucrados, y contemplar expresamente estrategias y mecanismos de información y comunicación a fin de incidir en la opinión pública y en las instancias de toma de decisiones cuando menos a nivel local. Debe asimismo considerar ampliarse más allá del ámbito local, según convenga y sea posible en cada caso.

- Continuidad y sustentabilidad. Sostener los proyectos en el tiempo, asegurando la consolidación y continuidad de los procesos y los aprendizajes, suele ser mucho más difícil que iniciarlos. En educación, el verdadero cambio toma tiempo y no se resuelve con acciones de corto plazo ni con innovaciones aisladas. De ahí la necesidad de prever, desde el inicio, estrategias y medidas (institucionales, organizativas, humanas, técnicas, financieras, etc.) para garantizar la continuidad de la experiencia en el tiempo, su desarrollo y perfeccionamiento continuo, y su potencial de irradiación y eventual adaptación a otros contextos.
- Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos. Calidad no es necesariamente sinónimo de mayor costo. Por otra parte, los proyectos costosos tienen escasas probabilidades de sobrevivir en el tiempo, consolidarse y extenderse. Es posible desarrollar procesos y resultados de calidad sin inversiones costosas en personal, equipamiento o infraestructura, con una priorización clara y estratégica en el uso de los recursos, y con un manejo eficiente de los mismos.

c. Los proyectos seleccionados

Sobre la base de estas características la Fundación seleccionó 14 proyectos con sede en nueve países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Haití, México, Perú, Uruguay y Venezuela.



- | | |
|--|---|
| <p> Pampas. Profundización y ampliación de la oferta institucional y perfeccionamiento docente. Sala de Lectura
Argentina, Tandil</p> | <p> Furcy como feria de aprendizaje
Haití, Port-au-Prince, Departement de l'Ouest</p> |
| <p> Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens
Brasil, Aracati - Ceará</p> | <p> La escuela como espacio de convergencia para la transformación educativa - LECECE
México, Corregidora, Querétaro</p> |
| <p> Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem
Brasil - Minas Gerais</p> | <p> Acción educativa para el desarrollo comunitario
México, San Antonio Sihó, Yucatán</p> |
| <p> Integrar pela Educação
Brasil, São Paulo</p> | <p> Red de Comunidades de Aprendizaje: Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México
México, Zautla, Puebla</p> |
| <p> Participación comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y falta de oportunidades para los jóvenes en la comuna de Cerro Navia
Chile, Santiago</p> | <p> Red de Educación y Desarrollo
Perú, Distrito de Villa El Salvador,
Lima</p> |
| <p> Gestión Participativa en Educación-Kelluwün
Chile, Temuco</p> | <p> Proyecto Comunidad de Aprendizaje
Uruguay, Montevideo</p> |
| <p> Fortalecimiento de la actoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle de San Rafael
Ecuador, Esmeraldas - Valle San Rafael</p> | <p> Proyecto La Vega: un barrio movilizado en torno a su propio proyecto educativo y cultural
Venezuela, Caracas</p> |



Primera Parte: El proceso de diseño de la estrategia de formación

«Prever todo sin haber previsto todo, organizar todo dejando sitio a lo imprevisible. Hacer “como si” no es disimular. Al contrario, es el único medio de afrontar.» Meirieu (1991)

Por su carácter intencional y estratégico la práctica profesional de la enseñanza no consiste sólo en el “acto” de enseñar, ella incluye también la instancia de diseño. En esa instancia se toman decisiones referidas a los propósitos formativos que definen la intencionalidad de la enseñanza y se seleccionan los contenidos y los tipos de actividades que resultan pertinentes para el logro de esos propósitos. En el diseño, por tanto, se elabora una estrategia de enseñanza que constituye una “hipótesis de trabajo”, pues anticipa y describe los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se espera desarrollar.

En esta primera parte presentaremos los procesos de toma de posición que, desde nuestra perspectiva, resultan imprescindibles para diseñar una estrategia de enseñanza que resulte fértil en su capacidad de anticipación de la tarea a desarrollar. Para cada uno de esos procesos presentaremos una breve caracterización conceptual y narraremos cómo se llevaron a cabo en la experiencia de formación desarrollada.

1. La toma de posición sobre los propósitos formativos

La pregunta acerca del para qué de la formación en gestión

admite diferentes respuestas. Se podría sostener que es necesario formar en gestión para ampliar un conocimiento de tipo conceptual sobre la gestión, es decir, para mejorar el saber “sobre la gestión” que poseen los gestores. Pero también se podría responder que la formación en gestión está destinada a mejorar las prácticas de gestión que se desarrollan en procesos concretos de trabajo. O sostener que ambos propósitos son válidos y pertinentes.

Se podría sostener que la formación en gestión puede estar destinada a formar saberes en sujetos que no poseen aún experiencias de gestión o, por el contrario, que la misma puede estar destinada a fortalecer la capacidad de gestión de sujetos que desarrollan o han desarrollado procesos de gestión en su práctica laboral.

Es evidente que el para qué de la formación en gestión no tiene una respuesta universal. Muy por el contrario, ese “para qué” necesita contextualizarse. Para ello es necesario:

- Analizar la demanda inicial.
- Identificar las necesidades de aprendizaje de los destinatarios según sus contextos de actuación.
- Conocer las expectativas de aprendizaje de los destinatarios.

1.1. El análisis de la demanda inicial

En este análisis es importante construir información que permita identificar quién demanda la formación y qué se está demandando (contenido de la demanda).

La demanda puede ser planteada por los propios destinatarios. Este comportamiento indica que existe en ellos algún “nivel de conciencia” sobre lo que necesitan aprender y, además, da cuenta de una disposición favorable a transitar un proceso de aprendizaje. Pero puede ocurrir que sea planteada por otro actor social con poder de decisión sobre el proceso de formación de los destinatarios. Cuando esto ocurre, en sentido estricto los destinatarios “no demandan” la capacitación sino que de alguna manera se ven “obligados” a capacitarse.⁴ Más allá de la validez del contenido de esa demanda, interesa resaltar que en este segundo caso el equipo formador pierde una fuente importante de construcción de información que resulta necesaria para la definición de los propósitos formativos: no se sabe nada sobre el “nivel de conciencia” que los destinatarios poseen acerca de sus necesidades de formación ni sobre sus disposiciones a seguir aprendiendo.

Interesa analizar además el nivel de definición del contenido de esa demanda, pues puede ocurrir que éste sea definido de un modo muy preciso para un grupo de destinatarios también claramente delimitados, o que sea definido de un modo general. En el primer caso el equipo formador tiene elementos más claros para definir los propósitos formativos, pero en el segundo caso sólo es posible definir un propósito formativo también de carácter general.

⁴ Es el caso, por ejemplo, de las capacitaciones que se “deben” llevar a cabo para acceder a ciertas posiciones laborales, o para garantizar la permanencia en determinados puestos de trabajo o para seguir recibiendo beneficios.

⁵ Por ejemplo, se puede demandar un proceso de formación destinado al aprendizaje del uso de un sistema informático para el procesamiento de información cualitativa por parte de un grupo de investigadores de ciencias sociales. Contenido y destinatarios están claramente definidos.

1.1.1 Cómo operó el análisis de la demanda inicial en la definición del propósito general de la estrategia de formación

En nuestra experiencia, en sentido estricto la demanda no fue planteada por los destinatarios de la formación, pues fueron los Directores de Programa de la Fundación W.K. Kellog quienes decidieron apoyar y fortalecer los procesos de gestión de los 14 proyectos que integraban la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”. En este sentido, la fundación se presentaba como un actor social con poder de decisión sobre el proceso de capacitación de los coordinadores y equipos a cargo de los proyectos. Este poder de decisión provenía, fundamentalmente, del hecho de ser ésta la fuente de financiamiento de las acciones de los proyectos. El contenido de la demanda, por tanto, era una “interpretación” de las necesidades de formación de los proyectos realizada por los directores de programa de la fundación. Esa interpretación provenía del conocimiento que los directores de programa poseían sobre los proyectos, el que les permitía identificar fortalezas y debilidades de los procesos de gestión en el conjunto de la iniciativa.

Por tanto, el equipo formador no disponía de información que permitiera saber en qué medida esa demanda de formación era también una demanda de los destinatarios. Podía ocurrir que los destinatarios tuvieran algún “grado de conciencia” sobre su necesidad de mejorar los procesos de gestión como que no la tuvieran. Tampoco se conocían sus disposiciones a seguir aprendiendo.

Lo que sí sabía el equipo formador era que participar del programa de formación era para los destinatarios una tarea que “debían” desarrollar en el marco del plan de traba-

jo de la iniciativa. Esta participación condicionada por el contexto podía generar actitudes de indiferencia, o incluso de rechazo, en aquellos que no visualizaran la necesidad de mejorar sus procesos de gestión o que no se hallaran predispuestos a seguir aprendiendo a gestionar.

En cuanto al nivel de formulación del contenido de la demanda, éste era global pero orientador del tipo de tarea a realizar. Era global porque los directores demandaban al equipo formador un proceso de formación en gestión destinado a todos los coordinadores y equipos de los diferentes proyectos que integraban la iniciativa Comunidad de Aprendizaje. Pero era orientador del tipo de tarea a realizar porque demandaban que la formación tuviera efectos en los procesos de trabajo que se estaban llevando a cabo en cada uno de los diferentes proyectos. En particular esperaban que el proceso de formación promoviera mejoras en los procesos de gestión para la innovación pedagógica.

Sobre la base del análisis de la demanda inicial se formuló un propósito formativo de carácter general que daría cuenta de la intencionalidad de la estrategia formativa. La misma estaría orientada hacia “la mejora de la capacidad actual de gestión de los destinatarios”; por tanto, la formación debería tener impacto en el “saber hacer” de los gestores a cargo de los proyectos.

Este propósito general tendiente a mejorar el “saber hacer” resultaba consistente con características de los destinatarios de la formación: todos ellos estaban desarrollando procesos de gestión y, por tanto, debían encontrar en la formación la oportunidad de mejorar sus procesos actuales de trabajo.

1.2. La identificación de las necesidades de aprendizaje de los destinatarios según sus contextos de actuación

Cuando la demanda inicial no proviene de los destinatarios y el contenido de la misma ha sido definido de un modo general, el equipo formador cuenta con información que le permite formular sólo un “propósito general” de intervención pedagógica. Para definir con mayor precisión ese propósito general resulta necesario identificar las necesidades de aprendizaje de los destinatarios, situadas en sus contextos de actuación.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de “necesidad de aprendizaje” es un concepto de tipo relacional que surge de articular el saber actual de los destinatarios con el saber que demanda su contexto de actuación. De donde, para poder definir las necesidades de aprendizaje, resulta imprescindible conocer qué saben los destinatarios y qué características presentan los contextos institucionales en los que desarrollan sus procesos de gestión.

Sobre el saber de los destinatarios de la formación: construir información sobre el “saber previo”⁶ de los destinatarios resulta una cuestión clave para identificar qué es lo que no saben y necesitan aprender. Para ello es preciso analizar dos cuestiones que, desde nuestra perspectiva, constituyen fuentes de construcción de saber sobre la gestión: la trayectoria educativa de los destinatarios y su experiencia laboral.

Con respecto a la trayectoria educativa interesa conocer

⁶ Aludimos a saber previo como el saber de partida o saber inicial que es “previo” al proceso de formación.

no sólo el nivel educativo formal alcanzado sino fundamentalmente su experiencia previa en procesos sistemáticos de formación en gestión. Este segundo aspecto resulta clave pues quienes hayan participado de esos procesos tuvieron la oportunidad de tomar a la gestión como objeto de estudio y de reflexión conceptual. Por tanto, es probable que exista en ellos la capacidad de justificar discusivamente las estrategias de acción. En otras palabras, existen mayores probabilidades de que puedan explicitar los supuestos orientadores de la acción.

Pero cuando los destinatarios no han participado de esos procesos sistemáticos de formación, si han tenido o tienen en la actualidad una experiencia laboral en gestión, es probable que hayan construido un saber sobre la gestión que aparece implícito en la acción.⁷ Por ello, además de indagar en la formación previa en gestión, resulta importante analizar la experiencia laboral ya que el tener o no tener esta experiencia condiciona la posibilidad de construcción de un “saber práctico”.

Sobre los contextos institucionales en los que los destinatarios de la formación desarrollan sus procesos de gestión: la gestión entendida como “acción de gestionar”, como

⁷ Schön (1992 y 1998) define el conocimiento implícito en la acción como conocimiento tácito. Ese saber implícito está orientado hacia situaciones concretas y, por tanto, su capacidad de generalización es baja. Sin embargo, está estructurado como un esquema de acción que involucra no sólo saberes de tipo conceptual sino también formas de actuar y de interactuar con otros. Desde otra perspectiva de análisis, A. Giddens (1995), con el concepto de “conciencia discursiva”, refiere a un saber que permite expresar (de modo discursivo) las razones y los fundamentos de la acción. En tanto que con el concepto de “conciencia práctica” refiere a un saber que se encuentra implícito en la acción. J. Piaget (1975-1985) diferencia entre pensamiento en acción y pensamiento simbólico.

“saber hacer”, consiste básicamente en un proceso de toma de decisiones.⁸ Esa toma de decisiones no se da en abstracto, pues implica movilizar recursos disponibles en un contexto institucional particular y coordinar las acciones en función del logro de propósitos institucionales también particulares.

En este sentido, conocer los propósitos institucionales, el modelo de gestión que se sostiene, las características de los recursos humanos y materiales que deben coordinarse, resulta clave para poder caracterizar las diferentes situaciones profesionales⁹ que los gestores deben poder resolver en su contexto particular de actuación y, por ende, para definir propósitos formativos que expresen necesidades de aprendizaje.

1.2.1 Cómo operó la definición de las necesidades de aprendizaje en la formulación de los propósitos formativos

Luego de analizada la demanda inicial y definido un propósito general de la estrategia formativa, el equipo formador del IPE-UNESCO Buenos Aires llevó a cabo una serie de visitas a los proyectos que integraban la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” con el objeto de identificar las necesidades de aprendizaje de los destinatarios según sus contextos de actuación. Para ello resultaba necesario construir información sobre los perfiles profesionales y laborales de los coordi-

⁸ La toma de decisiones se da tanto en el plano del diseño del proceso de gestión como en el plano de la acción. En ambos casos la toma de decisiones implica procesos de análisis de situaciones, de identificación de problemas, de definición de estrategias de acción y de evaluación de la acción.

⁹ Le Boterf (2000), C. Braslavsky y F. Acosta (2002).

nadores y equipos y sobre los contextos institucionales de actuación (propósitos de intervención, modelos de gestión y líneas de acción desarrolladas).

Sobre las características de los destinatarios de la formación: como resultado de las visitas diagnósticas el equipo formador construyó la siguiente información con respecto a las características de los destinatarios.

- Se halló una gran heterogeneidad en los niveles educativos formales tanto entre los coordinadores como en los integrantes de equipo. Esa heterogeneidad se expresaba en un rango que abarcaba desde el nivel primario completo hasta el nivel de doctorado universitario.
- Se halló un escaso nivel de capacitación específica en gestión. La mayoría había aprendido a gestionar “gestionando”, pues reconocían que lo que sabían de la gestión lo habían aprendido principalmente en la experiencia de trabajo en ese proyecto o en experiencias previas de gestión.
- Se halló una gran heterogeneidad en la experiencia laboral en gestión de proyectos de desarrollo educativo en el plano local. Entre los responsables de la coordinación de los proyectos y los integrantes de equipos, había líderes comunitarios con una vasta experiencia en gestión de proyectos de desarrollo educativo en sus localidades, como así también profesores universitarios de gran experiencia académica pero de menor experiencia en la gestión de proyectos.

Asociadas a estos perfiles de formación y de experiencia laboral también se presentaban diferentes posibilidades para

justificar los procesos de toma de decisiones en los proyectos. En algunos proyectos los coordinadores e integrantes de equipo podían justificar teóricamente sus propósitos y estrategias de intervención, pero en otros casos esos saberes aparecían implícitos en la acción como saber práctico.

Sobre los contextos institucionales de actuación: la actividad de los proyectos se enmarcaba en el ideario de la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”. Ese ideario delimitaba propósitos de intervención comunes a los diferentes proyectos que implicaban una toma de posición respecto de la educación y del cambio educativo.

Al indagar las características de los contextos de actuación se hallaron algunos rasgos comunes que resultaban consistentes con el ideario de la iniciativa:

- Todos los proyectos atendían a poblaciones en contexto de pobreza y focalizaban sus acciones en niños y jóvenes.
- En todos los casos, las acciones que desarrollaban suponían alianzas de trabajo entre instituciones y actores en el plano local.
- Todos se proponían la innovación pedagógica incluyendo principalmente propuestas y estrategias de la educación no formal.
- Todos intentaban promover procesos de gestión participativa involucrando a diversos actores sociales en el desarrollo educativo local.

Pero también las líneas de acción priorizadas en los proyectos presentaban diferencias que daban cuenta de propósitos

de intervención también diversos. Esas diferencias referían básicamente a dos cuestiones centrales:

- *A la posición del proyecto respecto de la construcción de alianzas con los organismos de gobierno:* en la iniciativa se promovía la construcción de alianzas entre diversos actores, gubernamentales y no gubernamentales, incluyendo instancias estatales, universidades, asociaciones docentes, ONGs, organizaciones comunitarias, empresas, iglesias, entre otras, y además se promovía la participación de esos actores en el diseño, gestión y evaluación de cada proyecto. Sin embargo, mientras en algunos proyectos existían alianzas fuertes entre organismos de gobierno y organizaciones no gubernamentales, en otros estas alianzas no se daban. En algunos casos porque no se hallaba el modo de poder establecerlas y, en otros casos, porque existía una resistencia ideológica a establecer alianzas con los organismos de gobierno y en términos generales con el aparato estatal.
- *A la posición que el proyecto le asigna a la educación escolar en los procesos de cambio educativo:* la iniciativa buscaba contribuir a revitalizar y renovar el sistema público de enseñanza, desde adentro y/o desde afuera del sistema escolar. Sin embargo, muchos proyectos, y desde diversos argumentos, no planteaban el propósito de incidir en el sistema de educación formal. Si bien todos reconocían el valor de la educación en la formación de las personas, existía en muchos una profunda crítica a la enseñanza escolar formal. En esos mismos proyectos la educación “no formal” era presentada como la alternativa de innovación pedagógica que permitiría superar los proble-

mas de la educación formal. De donde el cambio educativo parecía pensarse más desde afuera de la escuela que desde dentro. Sin embargo, en otros proyectos la línea de acción priorizada era la de la intervención directa en el trabajo escolar (a través de la formación de docentes o del desarrollo de propuestas de innovación pedagógica en el aula).

Estas diferencias indicaban que el ideario de la iniciativa, que marcaba el sentido de todo el programa, era reinterpretado en cada proyecto de acuerdo con las representaciones conceptuales que cada uno de ellos había construido acerca de la “Comunidad de Aprendizaje”. De donde los propósitos de la iniciativa se dispersaban en propósitos particulares de los proyectos no siempre consistentes, y en algunos casos contrarios, a los planteados en el ideario.

La demanda de fortalecer la capacidad de gestión para la innovación pedagógica de un grupo de coordinadores e integrantes de equipos que presentaba perfiles académicos y profesionales tan heterogéneos resultaba un gran desafío para el equipo formador. ¿Ante esta heterogeneidad en los destinatarios y en los proyectos era posible definir necesidades de aprendizaje comunes que se expresaran en propósitos formativos también comunes?

La respuesta que el equipo formador se dio fue que, más allá de las diferencias que existían entre los destinatarios, era posible hallar algunas necesidades de aprendizaje comunes asociadas con:

1. La existencia de una práctica de gestión actual en todos

los destinatarios: todos los destinatarios de la formación poseían una práctica actual de gestión; por tanto, todos ellos poseían también un nivel de conocimiento práctico. Para mejorar la capacidad de tomar decisiones era necesario trabajar sobre el “grado de conciencia” de los saberes implícitos en la acción.

2. *La existencia de un propósito de intervención común:* todos se proponían “construir” comunidades de aprendizaje, pero la representación que en cada proyecto existía de esa comunidad de aprendizaje era distinta. Por tanto, resultaba necesario ampliar los esquemas conceptuales que permitieran revisar los propósitos y estrategias de acción en cada proyecto a la luz del ideario de la iniciativa.
3. *La existencia de un modelo de gestión común:* todos los proyectos se planteaban desarrollar procesos de gestión participativa que coadyuvaran a la construcción de proyectos educativos en el plano local y, en términos generales, a la producción de procesos de aprendizaje colectivos. Pero en todos los proyectos se presentaban dificultades para gestionar esos procesos. Por tanto todos, en mayor o en menor grado, necesitaban fortalecer las capacidades de actuación y actitudes que se requieren para gestionar esos procesos participativos de construcción colectiva de saberes.

Estas ideas reflejan las necesidades de aprendizaje comunes a los diferentes proyectos, construidas por el equipo formador a partir de la información recogida en las visitas diagnósticas. Sobre la base de la identificación de estas necesidades se plantearon los siguientes tres propósitos formativos:

- Promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción mediante el análisis crítico de las prácticas de gestión.
- Fortalecer la capacidad conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones en proyectos de desarrollo educativo en contextos de pobreza.
- Fortalecer capacidades y actitudes necesarias para la construcción colectiva de saberes.

1.3. Conocer las expectativas de aprendizaje de los destinatarios

La información sobre las expectativas de aprendizaje de los destinatarios de la formación resulta siempre un insumo importante para la definición de los propósitos formativos y adquiere mayor importancia cuando la demanda no proviene de los destinatarios pues posibilita conocer:

- *La representación de los destinatarios sobre lo que necesitan aprender.* Indagar esta cuestión resulta relevante para ver en qué medida el propósito de formación planteado es consistente con una demanda de los destinatarios. Además, permite conocer el grado de conciencia que los destinatarios poseen acerca de sus necesidades de formación.
- *La disposición o actitud que presentan respecto de ese proceso de formación.* Conocer las actitudes frente al proceso de aprendizaje resulta siempre importante, pues la valoración que cada individuo hace de lo que se le enseña, del modo en que se le enseña y de quién se lo enseña

influye de manera decisiva en lo que ha de aprender¹⁰. Cuando la demanda no ha sido planteada por los destinatarios resulta particularmente importante detectar en qué medida están dispuestos a participar de un proceso de formación que no han demandado. Puede haber actitudes de resistencia o de indiferencia que condicionen el desarrollo del aprendizaje pudiendo obstaculizarlo.

1.3.1. Cómo operaron las expectativas de los destinatarios en el diseño de los propósitos

En las visitas diagnósticas se construyó información sobre las expectativas de aprendizaje generadas en torno a la propuesta de formación. Esas expectativas eran heterogéneas en cuanto a las temáticas seleccionadas en cada proyecto.

En cuanto a las actitudes se detectaron diversas posiciones frente a la propuesta de formación. Algunos mostraban una disposición favorable a participar de un proceso de formación sistemático, pero en otros se percibía una cierta actitud de indiferencia. Sin embargo, tanto en unos como en otros existía una disposición favorable al “aprendizaje entre pares”. La posibilidad de intercambiar experiencias y saberes entre pares, es decir, entre los equipos de proyectos que formaban la iniciativa, era valorada por todos los destinatarios. Esta disposición favorable a aprender de los pares era consistente con la opinión que los destinatarios tenían de la “experiencia laboral” como fuente de construcción de saber. La mayoría de ellos sostenía que lo que sabían de la gestión

¹⁰ Ver (B. Sarabia, 1994).

provenía más de su experiencia laboral que de su formación académica o formal sobre este tema.

Estas actitudes tan diferentes frente al proceso de formación brindaban información relevante para el diseño de la estrategia formativa. Había que trabajar para desmontar actitudes de indiferencia o incluso de resistencia inicial; por tanto, la construcción de confianza en el equipo formador resultaba un propósito de intervención que si bien no aludía al plano estrictamente formativo resultaba una condición de posibilidad para transitar el proceso de aprendizaje.

2. La toma de posición sobre el objeto a enseñar y la selección de los contenidos

El propósito general de la estrategia es un indicador clave para la definición del objeto a enseñar. Cuando ese propósito refiere a una formación que permita acceder al conocimiento construido sobre la gestión, el objeto a enseñar es un “saber” expresado en un cuerpo de contenidos conceptuales que recoge el conocimiento producido y sistematizado en el mundo académico sobre la gestión.

Pero cuando el propósito formativo general refiere a la introducción de mejoras en los procesos de gestión actuales de un grupo de gestores, el objeto a enseñar es un “saber hacer” que se expresa en la toma de decisiones en la práctica.

Definir “saber hacer” como objeto a enseñar tiene una serie de implicancias tanto para la selección de los contenidos como para la selección de las actividades de aprendizaje.

En términos generales se puede sostener que “saber hacer” en la gestión, el “saber :gestionar”, significa “actuar con competencia”. Un gestor es competente cuando “sabe tomar decisiones de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades, cultura, recursos emocionales ...) y recursos del entorno (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada ...)” para el logro de terminados propósitos¹¹.

El “saber hacer” de la gestión posee un carácter estratégico pues supone la toma de decisiones orientadas hacia el logro de determinados propósitos. Estos no constituyen una guía exhaustiva para la acción; sin embargo, permiten orientar la toma de decisiones frente a diversas situaciones problemáticas. La gestión entendida como “saber hacer” o “saber actuar” supone procedimientos de actuación de tipo heurístico¹² pues las situaciones problemáticas no se resuelven

¹¹ Ver Le Boterf (2000) y C. Braslavsky y F. Acosta (2002).

¹² Un procedimiento algorítmico “prescribe una secuencia de actuación completamente determinada y rigurosamente definida en lo que se refiere a las operaciones a llevar a cabo. Garantizar la obtención de una solución es quizá la característica más sobresaliente de los algoritmos, relacionada con el hecho de que en ellos se determina una única secuencia a seguir por el sujeto que la aplica: si se ponen en práctica y se respetan las indicaciones que contiene, cualquiera que lo aplique llegará al mismo resultado”. (E. Valis, 1993). Los heurísticos indican actuaciones posibles sin determinarlas totalmente. A menudo se hace referencia a ellos con el término estrategias. Están asociados a los procesos de toma de decisiones. Según algunos autores (JD. Bransford y B. Stein 1988, citados por Valls, 1993), el heurístico IDEAL supone: identificar el problema, definir y representar el problema, explorar posibles estrategias de solución, actuación fundada en una estrategia y evaluación de logros y efectos de las actividades. No obstante, tales prescripciones no son exhaustivas y no garantizan el logro de la meta propuesta.

mediante el empleo de algoritmos sino que requieren de formas novedosas de articulación y movilización de saberes y recursos. En este sentido, el “saber hacer” de la gestión no es una mera acción motora o simple actividad perceptiva, sino que comporta siempre un nivel de representación conceptual que da sentido a la intervención, pues los cursos de acción suponen siempre algún nivel de comprensión del problema que se pretende abordar.

Por tanto, cuando propósito formativo alude al “saber hacer”, el objeto a enseñar involucra distintos tipos de contenidos.

- *Contenidos conceptuales*: destinados a ampliar los esquemas de conocimiento que permiten comprender, interpretar y representar las situaciones sobre las que se intenta intervenir. La formación teórica posibilita el acceso a un conocimiento académicamente actualizado, permite ampliar los esquemas de comprensión y de representación de la realidad y, en este sentido, puede contribuir a mejorar los procesos de toma de decisiones en las prácticas de gestión. En un sentido amplio, la formación teórica permite poner en cuestión el sentido, la pertinencia y la relevancia tanto de los propósitos que orientan la acción como de las acciones diseñadas para su logro.
- *Contenidos de procedimiento*: destinados a ampliar las capacidades de actuación necesarias para resolver los procesos de gestión en cada contexto. Esas capacidades de actuación refieren fundamentalmente a “formas de actuar” que implican toma de decisiones y que se expresan en modos de coordinar acciones y recursos para el logro de los propósitos.

- *Contenidos de tipo actitudinal:* las actitudes son tendencias a comportarse de un determinado modo, establecidas sobre la base de juicios valorativos referidos a objetos, personas, sucesos o situaciones. Estos contenidos están destinados a construir actitudes y valores involucrados en las interacciones personales que sostienen los procesos de gestión. Formar en las actitudes resulta tan importante como formar en las capacidades y saberes, pues el éxito o el fracaso de los proyectos no depende sólo del saber experto sino también de la calidad de la interacción que se puede establecer con los actores en cada contexto de actuación.

Un propósito formativo centrado en el “saber hacer” requiere, por lo tanto, de un enfoque integral en la selección de los contenidos a enseñar.

Sin embargo, para seleccionar los contenidos de la formación no basta con la definición del objeto a enseñar. Deben tenerse en cuenta también las características específicas de cada contexto de gestión. Tanto los contenidos conceptuales como las capacidades de actuación y las actitudes que se constituyan en “contenido a enseñar” deben seleccionarse de acuerdo con esas características específicas de cada contexto de gestión. La formación conceptual debe resultar pertinente para comprender las situaciones problemáticas particulares y las capacidades de actuación, y las actitudes deben relacionarse con los modelos de gestión empleados en cada contexto.

En función de lo expresado, para seleccionar los contenidos de enseñanza es necesario plantearse dos preguntas básicas:

- ¿Qué conceptos resultan pertinentes para mejorar la capacidad de comprensión de las situaciones sobre las que intentan intervenir estos gestores?
- ¿Qué capacidades de actuación y qué actitudes resultan pertinentes para mejorar los procesos de gestión que estos gestores desarrollan en cada contexto?

2.1. Cómo operó la toma de posición sobre el objeto a enseñar en la selección de los contenidos

En el marco del propósito general –impactar en el “saber hacer” de los destinatarios– se definieron tres propósitos formativos que respondían a necesidades de formación comunes y que, desde nuestra perspectiva, contribuirían a mejorar la capacidad de gestión de los destinatarios de la formación:

1. Promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción.
2. Fortalecer la capacidad conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones en proyectos de desarrollo educativo en contextos de pobreza.
3. Fortalecer capacidades y actitudes necesarias para la construcción colectiva de saberes.

Para lograr estos propósitos debían enseñarse distintos tipos de contenidos; el desafío era seleccionar qué conceptos, qué procedimientos y qué actitudes se debían enseñar para el logro de cada uno de esos propósitos formativos en esos

proyectos. Por lo tanto, la selección de los contenidos debía realizarse desde dos interrogantes básicos:

- *¿Qué enseñar a estos proyectos para promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción?*

Desde nuestra perspectiva, trabajar sobre el grado de conciencia que los destinatarios de la formación poseían acerca de los saberes que orientaban su acción constituía un requisito para poder construir coherencia entre propósitos y acciones y, en este sentido, para mejorar los procesos de toma de decisiones en la gestión. La capacidad de análisis crítico de las prácticas supone el desarrollo de habilidades cognitivas, entre otras, saber observar, poder comparar situaciones, poder inferir ideas de situaciones. Esas habilidades debían ser contenido de la formación. Pero también la capacidad de análisis crítico supone el desarrollo de actitudes: como la de estar dispuesto a revisar y modificar las propias acciones, la de asumir errores frente a uno mismo y frente a otros y la de ser flexible ante los cambios. Esas actitudes también debían constituirse en contenido a enseñar.

- *¿Qué contenidos conceptuales enseñar a estos gestores para fortalecer la capacidad de comprender situaciones y tomar decisiones en proyectos de desarrollo educativo en contextos de pobreza?*

Dado que el ideario de la iniciativa suponía una toma de posición sobre la educación y sobre el cambio educativo situados en contextos de pobreza, los contenidos conceptuales a trabajar debían vincularse con ese ideario. Esta vinculación permitiría revisar las diversas interpretaciones que sobre la

“Comunidad de Aprendizaje” se presentaban en los proyectos. Esta revisión conceptual tendría efecto tanto en los propósitos como en las estrategias de acción priorizadas en cada proyecto. Pero los contenidos conceptuales debían también permitir revisar en cada proyecto los supuestos particulares que orientaban la toma de decisiones en cada caso. Teniendo en cuenta ambas cuestiones, los contenidos conceptuales a trabajar se agruparon en dos grandes áreas:

El *área de formación pedagógica*: en la que se proponía trabajar contenidos que referían a los procesos de innovación pedagógica. Los contenidos seleccionados en esta área referían a cuestiones conceptuales que en las visitas diagnósticas se había detectado que era necesario fortalecer:

- Concepción de comunidad de aprendizaje, de innovación y de cambio educativo.
- Alianzas para la promoción de innovaciones pedagógicas en contextos de pobreza.
- Impacto de las alianzas y las nuevas propuestas pedagógicas en las instituciones del sistema escolar y otras instituciones educativas de la comunidad.
- Relación escuela - comunidad. Acciones de intervención con docentes en la escuela.
- Participación social para la construcción de una propuesta educativa multicultural.
- El trabajo educativo con jóvenes de sectores en contextos de pobreza.

El área de formación general: los contextos particulares en que se desarrollaban las prácticas de gestión de los diversos proyectos planteaban necesidades de formación referidas a los contextos sociales y culturales de intervención. Se seleccionaron las siguientes temáticas:

- Pobreza.
- Juventud.
- Identidades culturales y multiculturalidad.
- Participación social, promoción, organización y vinculación con la participación política.

- *¿Qué capacidades de actuación y qué actitudes enseñar a estos gestores?*

La estrategia de formación se proponía fortalecer capacidades de los destinatarios requeridas para “saber hacer con otros”, y actitudes que indicaran una predisposición a “querer hacer con otros. Esta toma de posición derivaba del tipo de procesos de gestión que se estaban desarrollando en los proyectos: eran procesos de gestión participativa que introducirían cambios en los procesos educativos locales y que, en un sentido amplio, pretendían promover procesos de construcción colectiva de saberes.

En un modelo de gestión con esas características había ciertas capacidades de actuación que, desde la perspectiva del equipo formador, era necesario trabajar. Esas capacidades eran: capacidad de liderazgo, capacidades para el trabajo en equipo, capacidades comunicativas y capacidades para el manejo de conflictos.

En cuanto a las actitudes se consideró que los contextos de gestión participativa destinados a la construcción colectiva de saberes requerían de la formación de al menos dos actitudes: la de poder ponerse en el lugar del otro (empatía), y la de ser flexible ante las críticas.

3. La toma de posición sobre el objeto a aprender y la selección de las actividades formativas

La definición del objeto a enseñar no sólo tiene implicancias en la selección de los contenidos sino también en la selección de las actividades de aprendizaje, pues para definir las resulta necesario tomar posición respecto de cómo aprenden los sujetos los tipos de contenidos (conceptos, capacidades de actuación y actitudes) que configuran el objeto a enseñar.

3. 1. Principios teóricos orientadores del diseño de las actividades de aprendizaje

No existe una única teoría psicológica que dé cuenta del aprendizaje de los conceptos, de las capacidades de actuación y de las actitudes. Sin embargo, existen aportes teóricos de diversas teorías que permiten construir algunos principios orientadores para el diseño de las actividades de aprendizaje. Del análisis de esas posiciones teóricas hemos construido tres principios orientadores del diseño de las actividades de aprendizaje. Estos principios son:

a. La reflexión sobre la acción y la toma de conciencia de los saberes implícitos

Tanto las teorías psicológicas que explican el aprendizaje a través de la construcción conceptual, como las que explican el aprendizaje de capacidades y de actitudes, sostienen que la reflexión sobre la acción constituye un proceso clave en la construcción de nuevos saberes.

Desde el campo de la construcción cognitiva algunas posturas teóricas proponen que el motor de la elaboración de nuevos conocimientos es el conflicto cognitivo.¹³ Éste se presenta como una contradicción que puede expresarse entre la acción y la descripción verbal de la acción, es decir, entre un pensamiento en acción y un pensamiento simbólico.¹⁴ Para que exista progreso en el saber el sujeto debe poder “tomar conciencia” de esa contradicción entre lo que hace y dice que hace. Y para tomar conciencia de esa contradicción resulta necesario que el sujeto reflexione sobre su práctica. La reflexión sobre la acción se plantea desde algunas posturas como un proceso necesario para la formación de un conocimiento práctico reflexivo en los profesionales.¹⁵ Esta reflexión implica el desarrollo de procesos metacognitivos¹⁶ que consisten básicamente en la descripción y justificación de las acciones desarrolladas. Por tanto, son reconstrucciones de las acciones hechas a posteriori.

¹³ “Un conflicto cognitivo se desarrolla cuando, en el interior de un sujeto, surge una contradicción o una incompatibilidad entre sus ideas, sus representaciones y sus acciones”. (J. Astolfi, 2001).

¹⁴ Piaget (1975) (1985).

¹⁵ Schön (1992).

¹⁶ R. Nickerson, D. Perkins y E. Smith (1990).

Desde el campo de la formación de competencias para la gestión se coincide con este planteo pues se sostiene que el aprendizaje de las capacidades de actuación requiere de dispositivos de enseñanza que posibiliten “hacer” y “reflexionar sobre el hacer”. Esta propuesta de “reflexionar sobre el hacer” se basa también en el supuesto de que esa reflexión permite instalar procesos metacognitivos que resultan necesarios para aprender las capacidades de actuación.

En el campo de la formación de actitudes existen planteos teóricos similares que permiten sostener que la “reflexión sobre la acción” es un proceso necesario para el aprendizaje de actitudes. Admitiendo ciertos límites a la formación de actitudes¹⁷, para promover desde la enseñanza un cambio de actitud se sostiene que, desde el punto de vista cognitivo, resulta necesario que los sujetos comprendan la actitud y puedan dar cuenta de las razones en las que se fundamenta. Esos procesos de comprensión y justificación de la actitud suponen también procesos de reflexión sobre los propios modos de actuar.

En síntesis, sin desconocer que existen diferencias teóricas importantes entre los planteos realizados, es posible sostener –más allá de esas diferencias– que la reflexión sobre la acción y la toma de conciencia de los saberes en ella implícitos mediante procesos metacognitivos constituyen un

¹⁷ La formación de las actitudes es un campo de opinión controvertido, pues la predisposición a actuar de uno u otro modo compromete no sólo dimensiones conscientes de la subjetividad sino también inconscientes. En particular, tratándose de adultos ya formados, hay ciertos límites a la formación de actitudes impuestos por características subjetivas que no son posibles de modificar sólo a través de la acción intencional de una estrategia formativa.

principio teórico de relevancia para orientar el diseño de las actividades de aprendizaje.

b. Las interacciones sociales

Como hemos sostenido en el punto anterior, la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción requiere instalar un proceso de metacognición. Este proceso, en términos simples, consiste en poder justificar ante “otro” por qué se ha hecho y cómo se ha hecho lo que se hizo. El “otro” puede contraargumentar, puede pedir explicaciones sobre lo “obvio”, puede aportar una perspectiva de análisis diferente. De este modo, la interacción social puede contribuir a la toma de conciencia de las contradicciones. Las situaciones de interacción social no sólo pueden conducir a imitar al otro –entrando en ese caso en conflicto con la propia forma de actuar–, sino que pueden dar lugar a elaborar “con otros”, lo que obliga a coordinar diferentes puntos de vista que inicialmente suelen ser diferentes. Por tanto, la introducción del “otro” es también la posibilidad de cooperar en la construcción colectiva del saber. En este sentido, la comparación de las propias prácticas de gestión con las de otros posibilita hallar soluciones alternativas o incluso mejores soluciones a problemas similares.¹⁸

Cabe señalar que la interacción social juega también un papel central en la formación de actitudes, pues éstas se construyen en la interacción con otros mediante procesos de observación, contrastación, comparación e imitación de comportamientos.

¹⁸ Ver (Astolfi, 2001) J. Wertsch (1991) y M. Gilly (1991).

c. La homología entre contexto de aprendizaje y contexto de actuación

Una idea sostenida desde el campo de la formación en gestión es que, para aprender a “actuar con competencia”, las situaciones de enseñanza que se diseñen deben reproducir de la manera más adecuada posible las mismas situaciones que las personas deben resolver en su tarea de gestión. Se puede hablar por tanto de la necesidad de lograr una homología entre situación de aprendizaje y contexto de actuación.

Desde esa perspectiva, para que la homología se logre es necesario que los temas a desarrollar tengan en cuenta cómo es la tarea de los participantes en su contexto de actuación real. También las actividades de aprendizaje que se seleccionen deben permitir “poner en acción” las mismas capacidades y actitudes que se requieren para los contextos de actuación.¹⁹ En otras palabras, para aprender a “actuar con competencia” se sostiene que los dispositivos mismos de enseñanza deben estructurarse de un modo tal que permitan crear condiciones para poner en acción y reflexión a las capacidades y actitudes a formar.

3.1.1 Cómo operaron los principios teóricos en el diseño de las actividades de aprendizaje

Siendo variadas las capacidades a formar y los contenidos a enseñar, también fueron variadas las actividades de formación seleccionadas. No obstante, esa diversidad en las acti-

¹⁹ Liliana Jabif: “Competencias para la gestión de alianzas”, formación de facilitadores –módulo planificación de actividades de capacitación”– IIPE, 2002.

vidades debía responder a los tres principios: acción y reflexión sobre la acción, interacción social y homología entre dispositivo de enseñanza y contexto de actuación.

Sobre la base de estos principios se diseñaron tres tipos de actividades formativas: los talleres, las pasantías y los intercambios sistemáticos de saberes entre pares y con expertos.

Los talleres: jornadas de trabajo focalizadas al aprendizaje de una temática conceptual o de una capacidad (competencia) considerada relevante para el proceso de formación del conjunto de los proyectos. Coordinados por un experto, los talleres articulan distintos tipo de actividades: exposiciones a cargo del coordinador, actividades en pequeños grupos de trabajo, actividades del grupo total, actividades individuales. Los talleres permiten en este sentido hacer y reflexionar sobre el hacer, esa reflexión puede constituir el producto final del taller (pueden ser recomendaciones escritas, un proyecto, un objeto, un acuerdo, etc.).

Las pasantías: consisten en visitas de integrantes de diversos proyectos a un proyecto para observar sus actividades "in situ". En las pasantías se realizan las siguientes actividades formativas:

- Actividades de observación in situ: los participantes observan las actividades de un proyecto de acuerdo con ciertas pautas de observación elaboradas junto al equipo a ser observado.
- Actividades de reflexión y análisis de lo observado: los participantes explicitan sus observaciones y hacen comentarios al proyecto observado. El proceso de reflexión

es coordinado por un especialista externo a los proyectos. La reflexión sobre lo observado se realiza con la intención de construir de modo colectivo un conocimiento que retroalimente a la totalidad de los proyectos. Los procesos de intercambio entre pares coordinados por especialistas permiten formalizar aspectos conceptuales que promuevan el desarrollo pedagógico de cada uno de los proyectos participantes.

Los intercambios sistemáticos de saberes entre pares y con expertos: introducen la posibilidad de interpretar situaciones y problemas comunes a los diversos proyectos desde múltiples perspectivas y, al hacerlo, contribuyen a ampliar la comprensión de los fenómenos y contextos sobre los que los proyectos intentan intervenir. Las actividades de intercambio con especialistas y entre pares son estrategias complementarias, pues tanto una como otra suponen la introducción de la visión del “otro”. En el caso de los especialistas, ese otro es un experto en el tema que puede aportar principalmente un saber de tipo académico. En el caso del intercambio entre pares, el “otro” es un colega que participa de una práctica similar y desde esa práctica aporta saberes que permiten ampliar la comprensión de los fenómenos y contextos sobre los que los proyectos intentan intervenir. Los intercambios entre pares y con especialistas pueden llevarse a cabo a través de diferentes modalidades: presentaciones individuales orales u escritas, participación en paneles, a través de medios virtuales, conferencias, pequeños grupos de discusión.

En su conjunto estos tres tipos de actividades respondían a los principios de aprendizaje que orientaban la intervención y a los propósitos formativos.

Cuadro: Actividades según propósitos formativos y principios de aprendizaje

Principios de aprendizaje / Propósitos formativos	Acción y reflexión sobre la acción	Interacción social	Homología e dispositivo de enseñanza y contexto de actuación
Promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción mediante el análisis crítico de las prácticas de gestión.	Pasantía Talleres de Formación de competencias Intercambios entre pares y con expertos	Pasantía Intercambios entre pares y con expertos	Pasantía Talleres de formación de competencias
Fortalecer la capacidad conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones en proyectos de desarrollo educativo en contextos de pobreza.	Talleres de profundización conceptual	Intercambios entre pares y con expertos Taller de producción colectiva de reflexiones y propuestas de acción	
Fortalecer capacidades y actitudes necesarias para la construcción colectiva de saberes.	Pasantía Talleres de formación de competencias	Pasantías Intercambios entre pares	Pasantías Talleres de formación de competencias Intercambios entre pares

4. La toma de posición respecto de la participación de los destinatarios en el diseño y seguimiento de la propuesta formativa

Todo proceso formativo consiste en un intercambio de significados y en una construcción de sentidos compartidos entre docentes y alumnos, de donde resulta imprescindible establecer acuerdos sobre la tarea a realizar. La participación de los destinatarios en el diseño y el seguimiento de la propuesta formativa promueve la construcción de una responsabilidad compartida en la tarea de formación con diferenciación y complementariedad de funciones; así, sabe qué se espera del formador y qué del destinatario de la formación.

Esta responsabilidad compartida con diferenciación de funciones se da en toda situación de enseñanza, pero adquiere un lugar central cuando:

- Los destinatarios de la formación son adultos que poseen una práctica profesional de referencia desde la cual pueden definir cuáles son sus necesidades de formación.
- Existe una gran heterogeneidad en la trayectoria educativa y en la experiencia laboral de los destinatarios de la formación, y, por tanto, se necesita responder a necesidades de aprendizaje particulares, pero también a necesidades de aprendizaje comunes.

Desde el punto de vista del aprendizaje la participación de los destinatarios en el proceso de diseño de las actividades formativas constituye una oportunidad para fortalecer su capacidad de formadores en el marco de un trabajo discutido y

acordado con el equipo formador. Pero al ser su propio proceso de formación el diseñado, estas actividades también contribuyen a tomar conciencia de sus necesidades de formación.

Desde el punto de vista de la enseñanza, la participación de los destinatarios en las actividades de seguimiento y evaluación de proceso permiten al equipo formador ir adecuando y ajustando de modo sistemático la propuesta formativa a las necesidades y al proceso de aprendizaje de un grupo heterogéneo.

En este sentido, la información de la evaluación de proceso aportada por los destinatarios de la formación contribuye a identificar logros y dificultades sobre la marcha y a reorientar el proceso de enseñanza. Posibilita además preservar el logro de los objetivos formativos en un marco de trabajo flexible. Así, la tarea del equipo formador es la de interpretar la demanda a la luz de los objetivos formativos para ayudar²⁰ a los destinatarios no sólo a profundizar su formación sino también a ampliar el grado de conciencia que poseen acerca de sus “necesidades” de formación.

4.1 Cómo operó la posición adoptada respecto de la participación de los destinatarios

La decisión de involucrar a los destinatarios en el diseño y la evaluación del proceso de la estrategia formativa impactó en tres decisiones de diseño.

²⁰ Esa ayuda es parte del proceso de formación pues en la medida en que se avanza en la construcción de saberes también se avanza en la toma de conciencia de lo que no se sabe y se necesita saber. En ese sentido, la formación cualifica la demanda pues acorta la brecha entre ésta y la necesidad de formación.

- En la definición de una dinámica para la toma de decisiones de enseñanza.
- En el diseño de las líneas de acción.
- En el diseño de las actividades.

El diseño de una dinámica para la toma de decisiones: se diseñó una dinámica para la toma de decisiones que implicaría tres momentos de trabajo:

- Elaboración de una propuesta de formación por parte del equipo formador.
- Opinión crítica de los destinatarios sobre la pertinencia y la relevancia de la propuesta de formación.
- Interpretación de la opinión crítica y reelaboración de la propuesta de formación a luz de los propósitos formativos por parte del equipo formador.

Se decidió que esta dinámica se mantendría lo largo de todo el desarrollo del programa. Esta dinámica supondría un proceso constante de elaboración de propuestas, consulta a los destinatarios, interpretación de necesidades de formación y reelaboración de propuestas a la luz de los propósitos formativos.

El diseño de las líneas de acción: se decidió diferenciar dos líneas de acción. Una destinada a coordinadores y otra destinada a coordinadores e integrantes de equipo. La decisión de diferenciar una línea de trabajo destinada sólo a los coordinadores estuvo sustentada en la idea de que por el papel que estos jugaban en los equipos podrían aportar una visión

más completa de las necesidades de formación que debían ser atendidas en el desarrollo de la propuesta.

El diseño de actividades específicas para garantizar la participación de los destinatarios: la decisión de involucrar a los destinatarios en el diseño y en los procesos de evaluación de proceso de la estrategia formativa supuso diseñar actividades específicas que debían incluirse en el plan de actividades. Por este motivo se decidió que en todas las instancias de trabajo llevadas a cabo se destinaría un tiempo a realizar actividades de evaluación de proceso de la propuesta de formación que permitieran tomar decisiones sobre el diseño.

Segunda parte: El desarrollo de la estrategia de formación

Hemos planteado que la práctica de la enseñanza involucra procesos de toma de decisiones tanto en el plano del diseño como en el plano del desarrollo de ese diseño en la acción. Hemos sostenido también que la estrategia elaborada en el diseño constituye una hipótesis de trabajo pues anticipa un recorrido posible –y también deseable– en la enseñanza destinado a lograr ciertos procesos de aprendizaje. En tanto hipótesis de trabajo la estrategia diseñada se pone a prueba en la acción y esta puesta a prueba en la acción implica un nuevo proceso de toma de decisiones. Esas decisiones que se toman en el desarrollo de la enseñanza no son arbitrarias, pues se fundamentan en evidencias que permiten inferir en qué medida la estrategia diseñada resulta una hipótesis de trabajo plausible o debe ser modificada.

En esta segunda parte del escrito relataremos cómo se ha dado el proceso de toma de decisiones en el desarrollo de la enseñanza, con el objeto de identificar las evidencias que se tomaron para justificar los cambios que se produjeron.

1. Breve descripción de la acciones desarrolladas

El programa de formación se desarrolló a lo largo de dos años, en una secuencia de trabajo en la que se articularon las actividades destinadas a coordinadores (línea de acción 1) con las actividades destinadas a coordinadores y equipos de

proyectos (línea de acción 2). Aunque el eje del trabajo estaría centrado en la formación de los coordinadores e integrantes de equipo de cada proyecto, en la línea 2 se tomó la decisión de incluir a otros actores participantes de los proyectos. Se tomó esta decisión porque permitiría recuperar los saberes y experiencias de los diversos participantes de los proyectos, fortaleciendo así los procesos de construcción colectiva de conocimientos en el marco de la Comunidad de Aprendizaje.

Secuencia de actividades según línea de acción

Línea de Acción 1	Línea de acción 2
1er encuentro de trabajo con coordinadores (julio 2001)	4 Seminarios Viajeros (septiembre a noviembre de 2001)
2do Encuentro de trabajo con coordinadores (noviembre de 2001)	
3er encuentro de trabajo con coordinadores (marzo 2002)	2 Seminarios Viajeros (mayo y junio de 2002)
	4 Foros de discusión (agosto 2002 a abril 2003)
4to encuentro con coordinadores (julio 2003)	

Como se puede ver en el cuadro que antecede los encuentros con coordinadores se llevaron a cabo antes de iniciar el desarrollo de las acciones de la línea 2 (1er. encuentro), durante el desarrollo de dichas acciones (2do. y 3er. encuentro) y al finalizar el desarrollo del programa (4to. encuentro). Esta

secuencia responde a la índole de la tarea planteada con los coordinadores, que incluía el desarrollo de actividades formativas pero tenía además un fuerte componente vinculado con el diseño, el seguimiento y la evaluación de la estrategia de formación.

1.1. Actividades formativas desarrolladas con coordinadores

Las actividades formativas destinadas a los coordinadores se desarrollaron principalmente bajo la modalidad de talleres, los cuales fueron complementados con la asistencia a un seminario internacional ²¹ y con intercambios mantenidos con especialistas mediante la organización de conferencias y paneles en algunos de los encuentros realizados.

²¹ Seminario Internacional sobre “Políticas Educativas y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información”, organizado por el IIPE-UNESCO Buenos Aires en noviembre de 2001. Los coordinadores e integrantes de los proyectos asistieron a las diversas presentaciones de reconocidos especialistas e intercambiaron experiencias con asistentes de diversos países de América Latina, que participan de otras actividades del IIPE UNESCO Buenos Aires.

Actividades realizadas en los encuentros de trabajo con coordinadores

Encuentros	Actividades formativas
1er encuentro (julio 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de profundización teórica: Innovación e identidades en el marco de los proyectos “Comunidad de Aprendizaje”: territorios, redes y alianzas • Taller de formación de competencias: “Competencias para la gestión: lineamientos generales y análisis de liderazgo efectivo”
2do Encuentro (noviembre 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de profundización teórica: “Evaluación de proyectos”. • Asistencia a un Seminario Internacional
3er Encuentro (marzo 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de profundización teórica “Evaluación de proyectos” • Taller de formación de competencias para la gestión • Intercambio con especialistas (conferencias)
4to encuentro (julio 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de “Evaluación de proyectos” • Taller de evaluación del programa de formación de recursos humanos

Como se puede ver en el cuadro que antecede hubo dos tipos de talleres: los destinados a la discusión conceptual de temáticas consideradas relevantes para los proyectos y los destinados a la formación de competencias o capacidades de actuación.

En los talleres de profundización conceptual se intentó

construir un lenguaje común y ciertos significados compartidos entre los distintos proyectos que integraban la iniciativa, para facilitar la sistematización y comunicación del conjunto de la experiencia, respetando la especificidad de cada uno de los proyectos. Las cuestiones conceptuales trabajadas estuvieron relacionadas con el ideario de los proyectos, entre ellas, las nociones de Comunidad de Aprendizaje, de Innovación: cambio y mejora pedagógica e institucional; del papel de las redes y alianzas entre instituciones en el plano local.

También en estos encuentros se abordó el tema de la evaluación de proyectos, cuestión que adquirió un lugar preponderante en el trabajo con los coordinadores, pues existía en ellos la necesidad de abordar conceptualmente los procesos de autoevaluación que debían realizar en el momento de cierre de sus acciones. En este sentido, los 3 talleres realizados con los coordinadores sobre la temática “Evaluación de proyectos” fueron planificados como actividades de asistencia técnica a los procesos de autoevaluación.²²

En cuanto a los talleres destinados a la formación en competencias, éstos abordaron el tratamiento de las capacidades de actuación seleccionadas como contenido a enseñar: capacidades para el trabajo en equipo, capacidades de li-

²² El proyecto “Evaluación de cluster”, coordinado académicamente por IIFE-UNESCO Buenos Aires, inició sus acciones en enero de 2002. No obstante ello, en noviembre de 2001 se llevó a cabo un primer taller introductorio a la temática de evaluación. Cabe señalar que la asistencia técnica brindada durante dos años (2002 y 2003) en el marco de la evaluación de cluster articuló los talleres presenciales, con actividades de asistencia realizadas en el contexto de cada proyecto, y con un proceso constante de análisis y devolución de producciones mediante correo electrónico. Además, se elaboraron dos documentos que pretendieron, uno, impulsar y, otro, acompañar el proceso de autoevaluación.

derazgo, capacidades comunicativas y capacidades para el manejo de conflictos.

En el primer taller se trabajaron “Competencias para la gestión: lineamientos generales y análisis de liderazgo efectivo”. El taller partió de la noción de competencias para abordar a continuación aspectos vinculados con el liderazgo situacional en la gestión de proyectos sociales. Cuestiones relacionadas como las del trabajo en equipo y la participación fueron también trabajadas. El segundo taller de formación de competencias estaba destinado a trabajar en la formación de competencias comunicativas vinculadas con procesos de trabajo en equipo y formación de formadores. Este taller fue reorientado²³ en el transcurso del encuentro, desarrollándose un trabajo de intercambio entre pares de acuerdo con los siguientes ejes de trabajo:

- Identificación de los conflictos/problemas más frecuentes y relevantes que se presentan al gestionar proyectos sociales y actores que están involucrados.
- Identificación de estrategias implementadas (exitosas/no exitosas).
- Identificación de factores (facilitadores/restrictores) para el logro de los objetivos.

Las actividades de intercambio con especialistas se introdujeron para profundizar en la formación teórica de los coor-

²³ Una explicación de las razones de esta decisión de reorientación se aborda en el punto 2.1 de este apartado.

dinadores, mediante el desarrollo de conferencias y paneles a cargo de especialistas de reconocida trayectoria que pudieran aportar sus puntos de vista sobre las cuestiones conceptuales trabajadas en la iniciativa. En el mismo sentido se planteó la asistencia al Seminario Internacional.

1.2. Actividades formativas desarrolladas con los coordinadores y los integrantes de equipo

Las actividades formativas que se habían seleccionado se desarrollaron en dos tipos de encuentros denominados: Seminarios Viajeros y Foros de Discusión. Se desarrollaron 6 Seminarios Viajeros y 4 Foros de Discusión temática²⁴.

²⁴ Seminarios Viajeros se llevaron a cabo en Montevideo, Mérida, Aracatí, Villa El Salvador, Querétaro-Puebla y Temuco. En estas localidades desarrollaban sus actividades los proyectos de la Iniciativa que serían observados. Los Foros de Discusión se llevaron a cabo en Tandil, Esmeraldas, San Pablo y Bello Horizonte, localidades que correspondían a proyectos que presentaban líneas de acción consistentes con la temática de discusión del foro.

análisis crítico de las prácticas de gestión.	proyecto particular.	proyectos.
Fortalecer la capacidad conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones en proyectos de desarrollo educativo en contextos de pobreza.	Promover discusión teórica de un tema relevante para todos los proyectos.	Promover discusión teórica de temas relevantes para un grupo acotado de proyectos.
Fortalecer capacidades y actitudes necesarias para la construcción colectiva de saberes.	Promover la formación de competencias para la gestión de proyectos.	Promover la producción colectiva de reflexiones y orientaciones para la acción.

1.2.1 Los contenidos conceptuales abordados

Los contenidos conceptuales trabajados en los Seminarios Viajeros y en los Foros de Discusión correspondían a ejes conceptuales clave del ideario de la iniciativa “Comunidad de aprendizaje”:

- Alianzas para la promoción de innovaciones pedagógicas en contextos de pobreza.
- Impacto de las alianzas y las nuevas propuestas pedagógicas en las instituciones del sistema escolar y otras instituciones educativas de la comunidad.
- Relación escuela - comunidad. Acciones de intervención con docentes en la escuela.
- Participación social para la construcción de una propuesta educativa multicultural.
- Trabajo educativo con jóvenes de sectores en contextos de pobreza.

Temáticas de discusión conceptual²⁵ abordadas en los seminarios y foros

Contenidos conceptuales trabajados en los Seminarios Viajeros	Contenidos conceptuales trabajados en los Foros de Discusión
El desarrollo de alianzas y su capacidad para dinamizar, renovar y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje en el ámbito comunitario y escolar. Sede: Montevideo, agosto de 2001	Fortalecimiento profesional de los educadores para la promoción de la lectura. Sede: Tandil, agosto de 2002.
El desarrollo de alianzas y su capacidad para dinamizar, renovar y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje en el ámbito comunitario y escolar. Sede: Mérida, setiembre de 2001	Articulaciones entre la educación formal y no formal para promover la formación cultural y la participación social de los jóvenes de sectores populares. Sede: Esmeraldas, setiembre de 2002
El desarrollo de alianzas y su capacidad para dinamizar, renovar y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje en el ámbito comunitario y escolar. Sede: Aracati, octubre de 2001	La gestión educativa en el plano local: relaciones entre organizaciones de la sociedad civil y los organismos del Gobierno Local. Sede: San Pablo, noviembre de 2002
El desarrollo de alianzas y su capacidad para dinamizar, renovar y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje en el ámbito comunitario y escolar. Sede: Villa El Salvador, noviembre de 2001	El rol de la Universidad en proyectos de innovación educativa. Sede: Belo Horizonte, mayo de 2003
La articulación entre propuestas de educación formal y no formal. Estrategias de trabajo con el sistema escolar. Sede: Querétaro-Puebla, mayo de 2002	
Participación social para la construcción de una propuesta educativa multicultural. Sede: Temuco, junio de 2002	

²⁵ Sobre los criterios de selección de los contenidos de discusión en los Seminarios Viajeros y en los Foros se presenta una explicación en el punto 2.2 de este apartado.

1.2.2 Las actividades formativas desarrolladas en los Seminarios Viajeros y en los Foros de Discusión

Para el logro de estos propósitos se articularon de diferente modo los tres tipos de actividades que habían sido seleccionadas en el diseño de la propuesta.

Tipo de actividades formativas desarrolladas en los Seminarios Viajeros y en los Foros

Tipos de actividades desarrolladas	Pasantía	Talleres		Intercambios entre pares y con expertos (presentaciones en paneles y conferencias)	Actividad abierta a destinatarios 2 y 3
		De formación de competencias	De producción colectiva de reflexiones y propuestas de acción		
En los Seminarios Viajeros					
En los Foros de Discusión					

Las actividades abiertas a la comunidad incluidas tanto en los Seminarios Viajeros como en los Foros de Discusión se consideraron un espacio formativo y de divulgación destinado a la participación de actores de la comunidad vinculados con el proyecto, esto es, los docentes, alumnos universitarios, padres de familia, funcionarios del gobierno local y funcionarios del gobierno educativo local. La selección del tipo

de actividades fue variando de acuerdo con el ajuste sistemático²⁶ que se iba haciendo a la estrategia formativa.

Variación del tipo de actividades en los Seminarios Viajeros

Sede Seminario Viajero	Pasantía	Taller de formación de competencias	Intercambios entre pares y con expertos bajo modalidad Conferencia/ Panel	Actividad Abierta a destinatarios 2 y 3
Montevideo 2001				
Mérida 2001				
Aracati 2001				
Villa El Salvador 2001				
Cueréparo/Puebla 2002				
Temuco 2002				

En los foros se mantuvieron siempre los tres tipos de actividades seleccionadas: los intercambios entre pares y con expertos, los talleres de producción colectiva de reflexiones y propuestas de acción y las actividades abiertas. No obstante, hubo en el desarrollo de estos tres tipos de actividades algunas particularidades en cada foro que respondían a criterios de organización planteados por los equipos sede del foro.

²⁶ Sobre los criterios de ajuste versa el punto 2.2 de este apartado.

2. La toma de decisiones en el desarrollo de la enseñanza

En el diseño de la estrategia se había tomado posición sobre una dinámica para la toma de decisiones en el desarrollo de la enseñanza, la cual estaría sustentada en la participación de los destinatarios en actividades de diseño y seguimiento de la propuesta formativa.

Esta dinámica supuso un proceso constante de elaboración de propuestas por parte del equipo formador, consulta a los destinatarios, interpretación de necesidades de formación y reelaboración de propuestas a la luz de los propósitos formativos, que describiremos en los siguientes puntos.

2.1. Breve descripción del proceso de toma de decisiones

El proceso de toma de decisiones en el desarrollo de la enseñanza siguió los siguientes momentos de trabajo:

- a. La presentación de la propuesta de trabajo, la opinión crítica de los coordinadores y los acuerdos de trabajo para el primer año.
- b. Seguimiento de las acciones desarrolladas en el primer año de trabajo y las decisiones tomadas.
- c. Interpretación de la demanda y elaboración de una propuesta para el segundo año.
- d. Presentación de la nueva propuesta al inicio del segundo año y las decisiones tomadas.

e. Seguimiento de los Seminarios Viajeros del año 2002 y de los Foros de Discusión (2002-2003).

a. La presentación de la propuesta de trabajo, la opinión crítica de los coordinadores y los acuerdos de trabajo para el primer año

Luego de las visitas diagnósticas, el equipo formador del IPE-UNESCO Buenos Aires elaboró una propuesta de estrategia de formación que fue presentado a los coordinadores en el primer encuentro de trabajo en julio de 2001. Esa propuesta fue aceptada por los coordinadores, a partir de lo cual se estableció con ellos un acuerdo de trabajo para el primer año del programa.

Este acuerdo inicial refería a la selección de las dos líneas de acción propuestas y a las actividades tipo seleccionadas para cada línea: talleres de profundización conceptual y de formación de competencias para la gestión en el caso de los coordinadores, y Seminarios Viajeros para los coordinadores e integrantes de equipo. Los Seminarios Viajeros propuestos para el primer año se realizarían por grupos de proyectos. Teniendo en cuenta que los participantes no serían los mismos en cada seminario, se mantendrían constantes en cada uno de esos seminarios las temáticas conceptuales a abordar como eje de reflexión de las pasantías y en los talleres de formación de competencias. Sobre la base de estos acuerdos iniciales con los coordinadores se pasó al desarrollo de los seminarios planificados.

b. La información de seguimiento de las acciones desarrolladas en el primer año de trabajo y las decisiones tomadas

La información de seguimiento fue aportada por los participantes de los Seminarios Viajeros del año 2001, por los coordinadores de los proyectos y por el propio equipo formador.

La información aportada por los participantes de los Seminarios Viajeros: desde la perspectiva de los participantes, los contenidos de trabajo seleccionados resultaban pertinentes para contribuir a la formación en procesos de gestión de proyectos. Desde su opinión, las actividades realizadas les habían permitido identificar problemas de gestión comunes a diferentes proyectos, hallar similitudes y diferencias entre proyectos (tanto en enfoques como en líneas de acción priorizadas), aprender del trabajo de otros colegas y comenzar a construir una red de trabajo en torno a la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”.

Sin embargo, señalaban la necesidad de aumentar el tiempo de trabajo destinado al intercambio entre pares que consideraban no había sido suficiente en los momentos de reflexión de las pasantías. Ese intercambio se consideraba importante, tanto para ampliar el conocimiento de las acciones en los diferentes proyectos, como para profundizar en la reflexión conceptual de los temas trabajados.

La información aportada por los coordinadores: en el segundo encuentro con coordinadores, realizado luego de haber concluido los cuatro primeros Seminarios Viajeros, el equipo formador entrevistó a los coordinadores de proyecto con el objeto de recabar su opinión acerca del trabajo realizado durante el primer año de ejecución del proyecto. El propósito era detectar fortalezas y debilidades del trabajo y recabar suge-

rencias para el diseño de las actividades del segundo año. Los coordinadores en esas entrevistas plantearon:

- La necesidad de ampliar los espacios de intercambio entre pares. El pedido hecho por los coordinadores no se refirió sólo a ampliar el tiempo destinado a esos intercambios en los seminarios, sino también a promover un mayor intercambio entre proyectos que compartían prioridades de trabajo o enfoques afines.
- Necesidad de fortalecer la discusión conceptual en torno a temas como: concepto de comunidad de aprendizaje, alianzas entre organismos de gobierno y ongs para promover el desarrollo educativo en el plano local, trabajo con la escuela y con los docentes, formación en la diversidad cultural, cómo trabajar con jóvenes.
- Un interés incipiente en algunos coordinadores de proyecto en cuanto a desarrollar acciones de diseminación de los hallazgos de la Iniciativa en la comunidad, por un lado, y, por otro, abrir las actividades formativas a miembros de la comunidad en la que se desarrollaban sus proyectos.

La información de seguimiento aportada por el equipo formador: finalizado el primer año de trabajo se contaba también con la opinión del equipo formador, construida a partir de los informes evaluativos de las actividades desarrolladas. En ese momento el equipo formador consideraba que la estrategia de formación, en términos globales, había alcanzado resultados satisfactorios y consistentes con los propósitos formativos en el desarrollo de todas las actividades. Entre los logros se señalaban:

- Una disminución de las actitudes de indiferencia y/o de resistencia (detectadas durante el diagnóstico en algunos participantes). El clima de trabajo era cordial, poco conflictivo y todos los participantes demostraban una predisposición positiva hacia el aprendizaje, pues las críticas o sugerencias que se efectuaban estaban focalizadas en la tarea y se referían a propuestas de optimización del proceso de aprendizaje.
- Un avance en cuanto a la toma de conciencia de las necesidades de capacitación: el hecho de que tanto coordinadores como integrantes de proyectos plantearan la necesidad de ampliar los espacios de reflexión conceptual en torno a temáticas centrales del ideario (concepto de comunidad de aprendizaje, alianzas entre organismos de gobierno y ongs para promover el desarrollo educativo en el plano local, trabajo con la escuela y con los docentes, formación en la diversidad cultural y educación multicultural, cómo trabajar con jóvenes) y que, además, tanto coordinadores como integrantes de equipos pudieran identificar grupos de proyectos afines, indicaba que el trabajo realizado en los seminarios estaba siendo efectivo en términos de calificación de la demanda. Todos podían expresar con más claridad que en el diagnóstico inicial qué necesitaban seguir aprendiendo.
- Un avance en cuanto a la ampliación del saber práctico: probablemente asociado al intercambio de experiencias desarrollado en los Seminarios Viajeros, los proyectos habían logrado conocer las diferentes estrategias de intervención que se daban en los proyectos observados. Ciertas estrategias desarrolladas por algunos proyectos fueron adoptadas en otros proyectos afines.

Sin embargo, el equipo formador señalaba también algunos aspectos del trabajo que era necesario fortalecer:

- Se había dado un progresivo avance en cuanto al conocimiento mutuo de los proyectos, pero el hecho de que participara de cada seminario un grupo acotado de proyectos debilitaba la posibilidad de construir un ideario compartido. Si bien se había dado un progresivo avance en la ampliación del saber práctico, la alta rotación de los participantes había impedido desarrollar procesos de reflexión metacognitiva de las prácticas; por lo tanto, los procesos de análisis crítico de las prácticas eran descriptivos y poco explicativos. Era necesario diseñar nuevas actividades que permitieran trabajar sobre los enfoques y supuestos de las prácticas.
- El tiempo destinado a la reflexión conceptual en los Seminarios Viajeros resultaba escaso.
- Era necesario ampliar el impacto de las actividades de formación en los destinatarios 2 y 3 del programa de formación para contribuir, de este modo, a la diseminación de los saberes construidos y a la ampliación de oportunidades de aprendizaje en otros actores vinculados con las acciones de cada proyecto en el plano local.

c. Interpretación de la demanda y elaboración de una propuesta para el segundo año

Finalizado el primer año de ejecución del proyecto se contaba con la opinión evaluativa de los participantes y del equipo formador, quienes coincidían en que era necesario introducir cambios en la estrategia formativa destinados a:

- Fortalecer el conocimiento mutuo del ideario de los proyectos.
- Fortalecer la discusión conceptual.
- Responder a intereses temáticos particulares presentados por grupos de proyectos.

Para el logro de estos propósitos se tomaron dos decisiones. Una fue la de introducir cambios en los Seminarios Viajeros, y la otra fue diseñar Foros de Discusión que permitieran trabajar temáticas de interés común a grupos de proyectos.

Cambios propuestos para los Seminarios Viajeros del 2002

Sentido del cambio	Decisión tomada
Fortalecer el conocimiento mutuo del ideario de los proyectos	Se amplió la convocatoria a participar de los seminarios a la totalidad de los proyectos.
Fortalecer la profundización conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de intercambio entre pares: en los seminarios de 2001 correspondía al proyecto visitado la responsabilidad de realizar una presentación oral al resto de los participantes. En los nuevos seminarios se propondrían espacios para que los diferentes proyectos hicieran sus presentaciones. • Procesos de intercambio con especialistas: Si bien las actividades de pasantía y los talleres de los seminarios del 2001 habían sido coordinados por especialistas, en los nuevos seminarios se amplió este espacio con la inclusión de conferencias y paneles. • Focalizar todos los procesos de reflexión en un tema de trabajo: La reflexión sobre lo observado en la pasantía, las presentaciones de los proyectos, las conferencias de los especialistas que se desarrollaran en el seminario estarían centradas en el tema de trabajo del seminario.
Ampliar el impacto de la actividad en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de actividades abiertas a un público más amplio. Fueron pensadas en la etapa de diseño para brindar un espacio de difusión de enfoques conceptuales en un público amplio que integre al "destinatario 3" del programa de formación.

Características de los Foros de Discusión según el sentido de los cambios propuestos

Sentido del cambio	Decisión tomada
Responder a intereses temáticos particulares presentados por grupos de proyectos	<ul style="list-style-type: none">• Convocatoria a grupos de proyectos afines.
Fortalecer la profundización conceptual	<ul style="list-style-type: none">• Focalizar todo el proceso de trabajo en un tema de relevancia común para el grupo de proyectos convocados. las presentaciones de los proyectos, las conferencias y paneles de los especialistas estarían centrados en el tema de trabajo del seminario.• Presentaciones entre pares: se propondrían espacios para que los diferentes proyectos hicieran sus presentaciones orales sobre sus contenidos.• Procesos de intercambio con especialistas: se propondrían espacios para el intercambio con especialistas en el tema del foro.• Inclusión de talleres de producción colectiva de reflexiones escritas.
Ampliar el impacto de la actividad a la comunidad	<ul style="list-style-type: none">• Inclusión de actividades abiertas a un público más amplio. Fueron pensadas en la etapa de diseño para brindar un espacio de difusión de enfoques conceptuales en un público amplio que integre al "destinatario 3" del programa de formación.

Los Foros de Discusión estarían destinados a producir un conjunto de reflexiones escritas en las que se recogieran los saberes construidos por los proyectos en torno a un tema de trabajo considerado prioritario. Se tomó la decisión de proponer el desarrollo de 4 foros temáticos de discusión en los que participaran grupos de proyectos según el tema de discusión seleccionado.

d. Presentación de la nueva propuesta al inicio del segundo año y las decisiones tomadas.

La propuesta para el segundo año de ejecución de la estrategia de formación en la que se recuperaban los aportes hechos a través de las actividades de seguimiento y evaluación de proceso ya explicadas, se presentó a los coordinadores en el tercer encuentro de trabajo desarrollado en marzo de 2003. Los coordinadores acordaron con los cambios propuestos para la línea 2 de trabajo y en un proceso de trabajo conjunto se analizaron los posibles temas de trabajo de los seminarios y foros temáticos de discusión.

En cuanto a las actividades a seguir desarrolladas en la línea de acción con los coordinadores, éstos propusieron no continuar trabajando en la formación de competencias para la gestión. Las razón central que esgrimieron fue la disidencia con el enfoque conceptual de los talleres de formación de competencias, que desde la opinión de la mayoría de los coordinadores era de sesgo “empresarial” y poco adecuado a los contextos de actuación de los proyectos.

Los coordinadores estaban en ese momento mucho más interesados y preocupados por el proceso de autoevaluación

(y de evaluación de cluster) que debían llevar a cabo; por lo tanto, plantearon la necesidad de localizar el trabajo de los próximos encuentros sólo en torno al tema de la evaluación. El equipo formador interpretó que evidentemente el momento de cierre de los proyectos asociado a los procesos de autoevaluación y evaluación de cluster ponía por delante la necesidad de trabajar estos temas y, por ello, reorientó las actividades hacia ese propósito.

e. La información de seguimiento de los Seminarios Viajeros del año 2002 y de los Foros de Discusión (2002-2003)

Para el desarrollo de estas actividades el equipo formador destinó en cada seminario un tiempo para analizar, junto con los participantes, la propuesta de organización de los foros. La información producida en esas actividades permitió tomar decisiones relacionadas con la definición de los propósitos, la selección de los temas de discusión, los criterios de selección de los proyectos participantes y las sedes de los foros y fechas de desarrollo.

Cómo variaron las actividades formativas de los foros

Foros	Intercambios entre pares	Intercambios con especialistas	Taller de producción escrita	Actividad Abierta del proyecto sede
Tandil	Individuales ante participantes de los proyectos	Con equipo de capacitadores del proyecto sede Con especialista invitado en pequeño grupo	Entre destinatarios 1 con participación de dos integrantes del equipo sede	Foro docente ciencia del proyecto. Foro comunitario
Esmeraldas	En panel ante un público amplio	Conferencias ante un público amplio Paneles ante un público amplio	Entre destinatarios 1 con participación de todo el equipo sede	Talleres con actores locales: docentes, familias y jóvenes.
San Pablo	Individuales ante participantes de los proyectos	Conferencias ante participantes de los proyectos	Entre destinatarios 1 con participación de todo el equipo sede	Seminario Plano Local de Desarrollo Educativo (Fórum de Educação da Zona Leste en San Pablo)
Belo Horizonte	En panel ante un público amplio	1. Conferencias 2. Paneles	Entre destinatarios 1 con participación de todo el equipo sede	Foro abierto grupos de discusión con docentes.

Estos aportes fueron tomados por el equipo formador e incluidos en la reelaboración del diseño de la propuesta formativa para el segundo año.

Síntesis del proceso de toma de decisiones

Dinámica en la toma de decisiones	Instancia	Decisiones tomadas
Análisis crítico de la propuesta elaborada	1er encuentro de coordinadores	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en las dos líneas de acción propuestas: la línea 1 destinada a coordinadores, y la línea 2 destinada a la realización de los Seminarios Viajeros de los que participarán tanto coordinadores como integrantes de equipo. • Continuar en la línea 1 con el desarrollo de talleres de profundización técnica que permitieran consolidar un ideario de la iniciativa "Comunidad de Aprendizaje". • Desarrollar pasantías en la línea 2 que posibilitaran la construcción de un conocimiento mutuo entre proyectos y el aprendizaje entre pares. • Implementar talleres destinados a la formación de competencias para la gestión tanto en la línea 1 como en la línea 2.
Análisis crítico de la propuesta (seguimiento / evaluación de proceso)	Seminarios Viajeros 2001 Segundo encuentro con coordinadores (2001) Opinión del equipo formador (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la discusión conceptual. • Ampliar los espacios de intercambio entre pares. • Mantener las actividades de pasantía. • Darle más impacto a las actividades en los contextos.

Continúa en página siguiente

Síntesis del proceso de toma de decisiones

Continuación

Interpretación de la demanda y elaboración de una propuesta para el segundo año	Instancia de trabajo interno del equipo formador	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir cambios en los Seminarios Viajeros que permitieran fortalecer la discusión conceptual y ampliar los espacios de intercambio entre pares. • Diseñar foros de discusión por grupos de interés temático.
Análisis crítico de la propuesta para el segundo año	Tercer encuentro de coordinadores (marzo 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Reorientar la actividad de los Seminarios Viajeros para que participaran de las visitas representativas de todos los proyectos. • Reorientar la actividad de los foros para grupos de proyectos (grupo por tema de interés). • Finalizar el desarrollo de los talleres de formación de competencias (tanto en la línea 1 como en la línea 2). • Centrar el trabajo con los coordinadores en las actividades del programa de evaluación. Análisis crítico de la propuesta (seguimiento / evaluación de proceso).
Análisis crítico de la propuesta (seguimiento / evaluación de proceso)	Seminarios Viajeros y Foros de Discusión 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en las modalidades organizativas de los Seminarios y Foros de acuerdo a demandas particulares de los equipos sede.

Tercera Parte: El aporte de las actividades al logro de los propósitos formativos

La estrategia de formación había planteado como propósito general el de “fortalecer la capacidad de gestión entendida como “saber hacer” de los 14 proyectos que integraban la iniciativa”. En el marco de ese objetivo se habían definido tres propósitos formativos que, desde la perspectiva del equipo formador, resultaban necesarios para la mejora de la capacidad de gestión.

Estos propósitos eran:

- Promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción mediante el análisis crítico de las prácticas de gestión.
- Fortalecer la capacidad conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones en proyectos de desarrollo educativo en contextos de pobreza.
- Fortalecer capacidades y actitudes necesarias para la construcción colectiva de saberes.

Desarrolladas las acciones, y sobre la base de la información recogida en la evaluación de proceso y en la evaluación de resultados, estamos en condiciones de identificar cuáles han sido los aportes que las diferentes actividades formativas han hecho al logro de esos objetivos formativos.

1. Un análisis comparativo de las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje desarrolladas presentaron diferencias entre sí que han condicionado tanto los procesos de toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción, como los de profundización conceptual (saber) y de aprendizaje de capacidades de actuación (saber hacer). Esas diferencias refieren a 6 rasgos que permiten dar cuenta de los procesos de trabajo desarrollados en las actividades formativas. Esos rasgos son:

- 1 *El objeto de reflexión:* interesa analizar qué práctica se toma como objeto de reflexión, pues este factor influye en la toma de conciencia sobre el “saber hacer”. Hemos construido una tipología de objetos de reflexión teniendo en cuenta dos criterios: la existencia de la práctica y el contexto de producción de esa práctica. Con respecto a la existencia, la práctica sobre la que se reflexiona puede ser una práctica “real”, que se desarrolla en uno o varios contextos de gestión; o puede ser una práctica “simulada”, que no tiene existencia real en un proyecto pero se presenta como “un caso” o “un modelo” de práctica a analizar. Con respecto al contexto de producción de la práctica sobre la que se reflexiona éste puede ser el contexto de actuación o el propio contexto de la actividad formativa. Cruzando ambos criterios hemos construido tres tipos de prácticas que han sido tomadas como objeto de reflexión:

Tipo	Práctica real	Práctica simulada
Contexto de producción		
Puesta en acción en la actividad formativa	Práctica tipo 1	Práctica tipo 2
Puesta en acción en el contexto de actuación de la iniciativa	Práctica tipo 3	
Puesta en acción en un contexto de actuación externo a la iniciativa	Práctica tipo 4	

Por ejemplo, en una presentación oral realizada por un participante en el marco de una actividad formativa –práctica tipo 3–, el sujeto pone en acción una capacidad real de comunicación que puede ser objeto de análisis y de toma de conciencia sobre ese saber hacer.

Pero se puede analizar cómo desarrolló un sujeto una presentación ante un auditorio –práctica tipo 1–; en ese caso la capacidad de actuación (comunicativa) no se realiza en el contexto de aprendizaje pero se analiza en ese contexto. En ambos casos la práctica que se analiza es real desarrollada en el contexto de actuación.

Pero, por ejemplo, en un ejercicio de negociación realizado en el contexto de una actividad de aprendizaje (práctica tipo 2) el sujeto pone en acción una capacidad simulada, no está negociando “realmente” sino representando o actuando una negociación. El sujeto puede tomar conciencia de su actuación en un contexto simulado (cómo actuó en esa negociación), pero nada indica que su actuación en el contexto real sea la misma.

2 El *contenido de la reflexión*: la reflexión está destinada a

hacer explícitos los “saberes implícitos” en la acción, los cuales pueden ser tanto esquemas conceptuales que orientan la acción (saber), como capacidades de actuación o actitudes que se “ponen en acción” en la práctica a analizar (saber hacer y querer hacer).

Por lo tanto, es posible hallar que el contenido de la reflexión sea: un esquema conceptual (que actúa como fundamento o supuesto teórico de la intervención), una capacidad (que implica una forma de actuación acorde al logro de un propósito) o una actitud (que implica una predisposición a actuar).

En el caso de las capacidades de actuación es necesario discriminar si el contenido de la reflexión alude a la capacidad a formar o si se abordan otros ejes de análisis que no impliquen el análisis de la capacidad. Por ejemplo: una reflexión posterior a una presentación oral entre pares está centrada en la capacidad comunicativa cuando se analiza la efectividad de la presentación realizada (cómo fue desarrollada). Pero la reflexión posterior a una presentación no está centrada en el “saber hacer” cuando se analiza el contenido presentado pero no cómo fue presentado. En este segundo caso la reflexión no refiere a la capacidad de aprender.

- 3 *El proceso de trabajo*: refiere a si el proceso de aprendizaje desarrollado permitió completar un proceso de trabajo que permita hacer explícito el saber implícito en la acción (sean estos saberes conceptuales, capacidades de actuación o actitudes). En este sentido, consideramos que el proceso de trabajo resulta “completo” cuando permite hacer (acción) reflexionar sobre el hacer (reflexión) y volver a hacer (acción) mejorando el hacer previo. Resulta parcial

cuando sólo permite reflexionar sobre un hacer, pero no permite volver a hacer poniendo en acción el contenido de la reflexión; y resulta incompleto cuando sólo se presenta una reflexión sin vinculación estrecha con una acción.

Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de capacidades de actuación un proceso es incompleto cuando la actividad implica que los participantes realicen un producto de modo colectivo (capacidad de trabajo en equipo). Resulta parcial cuando además se analiza cómo fue que funcionó ese equipo que produjo una tarea de modo colectivo (acción y reflexión sobre la acción). Y existe acción-reflexión-acción cuando a partir de una reflexión sobre el trabajo de un equipo se vuelve a trabajar en equipo tratando de introducir los cambios producidos en la reflexión.

- 4 *El tipo de reflexión*: la toma de conciencia requiere de procesos de reflexión metacognitiva. Por lo tanto, interesa discriminar si la reflexión está centrada en dar razones y justificaciones de la acción analizada (reflexión metacognitiva) o si está centrada en emitir juicios de valor (evaluativa) o en describir acciones sin justificarlas (descriptiva).
- 5 *El tiempo de trabajo*: Los procesos de reflexión metacognitiva requieren de un tiempo de trabajo que permita transitar procesos de reflexión descriptivos y comparativos hacia procesos de reflexión centrados en las justificaciones y razones. Por lo tanto, interesa discriminar si el proceso de reflexión es acotado a cada actividad o si se extiende a lo largo de una secuencia de actividades.
- 6 *La continuidad del grupo participante*: el tiempo de trabajo debe garantizarse en cada participante; por ello también interesa discriminar si el grupo de trabajo fue constante o variable.

Las diferencias halladas en las actividades de aprendizaje respecto de estos 6 rasgos, desde nuestra perspectiva, han tenido efecto sobre los logros de aprendizaje.

2. Características de las actividades de aprendizaje según rasgos comparativos

En este punto presentamos una descripción de las actividades realizada sobre la base de los 6 rasgos comparativos. Hemos diferenciado el dispositivo empleado para la asistencia técnica del proceso de autoevaluación de las actividades desarrolladas en el contexto de los Seminarios Viajeros y Foros de Discusión. Porque si bien el primero no fue pensado en sentido estricto como una actividad de formación, en los hechos produjo efectos de aprendizaje que interesa rescatar.

a. El dispositivo de asistencia técnica para el proceso de autoevaluación:

Desde nuestra perspectiva, la actividad que mejor contribuyó al logro de objetivos formativos fue el dispositivo empleado en la asistencia técnica para la autoevaluación. ¿Qué características tuvo este dispositivo?

- 1 *El objeto de reflexión:* fue una práctica real del tipo 1 realizada en el contexto de actuación.
- 2 *El contenido de la reflexión:* el saber conceptual y metodológico requerido en la autoevaluación. Este era un tema de alta relevancia para todo el grupo de trabajo. La temá-

tica abordada, por tanto, respondía a una necesidad de aprendizaje de todos los proyectos que en esa etapa de trabajo debían llevar a cabo la autoevaluación de resultados. Existía la necesidad de profundizar en el conocimiento de las perspectivas teóricas y metodológicas que permitieran orientar los procesos de autoevaluación. Existía la necesidad de “poner en acción” el contenido de la reflexión, pues los procesos de autoevaluación eran la actividad central en el momento de cierre de los proyectos.

- 3 *El proceso de trabajo*: La dinámica de trabajo implicó instancias de destinadas a la orientación teórico/ metodológica para la acción. El equipo formador a través de documentos de trabajo y de exposiciones orales presentó perspectivas teóricas y metodológicas a emplear en el diseño de los procesos de autoevaluación.

Los participantes desarrollaron las acciones planificadas de acuerdo con esas orientaciones en sus contextos de actuación. En los talleres se reflexionó y analizó lo realizado en los proyectos en sus contextos de actuación. Por lo tanto, la práctica se diseñó en el contexto de aprendizaje, se pusieron en acción los contextos de actuación y en el contexto del taller se volvió a analizar la práctica desarrollada en cada contexto de actuación. En este sentido, podemos sostener que el proceso de trabajo fue completo, pues permitió desarrollar procesos de acción-reflexión-acción.

- 4 *Tipo de reflexión*: la práctica desarrollada se analizó en el contexto de aprendizaje del taller donde se reflexionó sobre los procesos de trabajo efectivamente realizados en

cada proyecto (reflexión sobre la acción). La reflexión sobre la acción fue de índole metacognitiva, pues las intervenciones de los coordinadores promovieron procesos tendientes a que los destinatarios pudieran justificar los procesos de autoevaluación desarrollados.

- 5 *Tiempo de trabajo*: existió una secuencia de trabajo desarrollada en un tiempo acorde al proceso de trabajo continuado entre talleres, acciones en contexto, visitas, intercambios electrónicos y nuevos talleres. Hubo continuidad entre el trabajo de los talleres y un tiempo acorde al proceso de aprendizaje que se iba desarrollando.
- 6 *Grupo de trabajo*: hubo continuidad en el grupo de trabajo. Los asistentes eran siempre los coordinadores de cada proyecto y/o aquellos integrantes que tenían asignada la responsabilidad de coordinar los procesos de autoevaluación.

Estas características en su conjunto dan cuenta de un dispositivo de trabajo que, desde nuestra perspectiva, resultó adecuado para promover la “toma de conciencia” de los saberes implícitos en la acción, y permitió ampliar el saber conceptual y metodológico en todo el grupo participante mediante procesos de acción y reflexión sobre la acción. La evidencia de esos logros la constituyen los productos de los procesos de autoevaluación presentados por los integrantes al equipo consultor del IIPE.

b. Las pasantías, los talleres de producción de reflexiones escritas y los intercambios entre pares

Estas actividades fueron realizadas en el contexto de los se-

minarios viajeros y los foros de discusión. ¿Qué características tuvieron estas actividades?

- 1 *El objeto de reflexión*: fueron prácticas reales desarrolladas en el contexto de aprendizaje y en los contextos de actuación de los proyectos. Estas últimas no fueron diseñadas en el contexto de las actividades de aprendizaje, pues tenían existencia previa al proceso de trabajo. Pero fueron presentadas y analizadas en el contexto de la actividad de aprendizaje. En las pasantías se observaron prácticas de un proyecto, en los intercambios entre pares se presentaron estrategias de trabajo de diferentes proyectos referidas a temas de trabajo específicos, y los talleres de producción de reflexiones refirieron a las prácticas de gestión presentadas en los foros.

	Práctica 1 (Práctica real realizada en el contexto de aprendizaje)	Práctica 3 (Práctica real realizada en el contexto de actuación de cada proyecto)
Pasantías	Se toma como objeto de reflexión la pasantía	Se toma como objeto de reflexión la práctica observada
Intercambios entre pares	Se toma como objeto de reflexión al intercambio realizado	Se toma como objeto de reflexión la práctica presentada
Talleres de producción de reflexiones escritas	Se toma como objeto de reflexión al taller	Se toma como objeto de reflexión la estrategia de acción realizada en cada contexto de actuación

2 El *contenido de la reflexión*: El contenido de la reflexión fue variable según los grupos en cada actividad. En el caso de las pasantías las reflexiones se centraron en torno a las estrategias de acción desarrolladas en los proyectos, pero se abordaron en menor medida los enfoques conceptuales que las fundamentaban. En el caso de las reflexiones posteriores a las presentaciones entre pares también preponderaron los análisis comparativos de estrategias. En menor medida se analizaron enfoques conceptuales o la capacidad de actuación puesta en acción. Algunos participantes tomaban como objeto de reflexión la capacidad en juego en la acción desarrollada. Por ejemplo, en el caso de las presentaciones entre pares se recogieron los siguientes comentarios:

“La preparación de la presentación fue una instancia de aprendizaje. Uno se prepara para hacer la presentación del proyecto. Ayer pude poner en juego muchas habilidades, desde medir el tiempo, cómo organizar lo que iba a decir, a quién se lo iba a decir, qué les podía interesar escuchar. Cada presentación que hago me permite ir mejorando la próxima presentación”.

“La presentación que hicimos ayer también se hizo en Caracas, pero ésta fue distinta. Hubo que focalizar en un tema, eso obligó a repensar cómo presentarlo. Cada nueva presentación permite mejorar nuestra habilidad para presentar”.

“Las presentaciones que se realizaron no siempre se centraron en el tema. Parecía que había que hablar de todo el proyecto para después enfocar el tema. Fueron descriptivas y no se centraron en explicar los enfoques”.

“No pude calcular bien el tiempo, me faltó tiempo para exponer. Debería

haber sido más corta la parte primera y darle más tiempo a la explicación de las estrategias. Es mucho lo que hay que contar”.

“Poner música al principio de la presentación distraía; además, estaba muy fuerte y no te escuchábamos bien. Las fotos estuvieron muy buenas porque daban mucha información. Pero los cuadros estaban muy cargados, si leíamos no te escuchábamos”.

Pero otros participantes no centraban su análisis en cómo habían sido hechas las presentaciones sino en el contenido puesto en juego en cada presentación:

Testimonios:

“Ayer, con las presentaciones, pudimos enterarnos de cómo trabajan los proyectos con la escuela. Hay muchas vías de entrada. Hubo una riqueza enorme y hay más afinidad entre los proyectos de la que pensaba”. (Alude a conocer estrategias de acción.)

“No siempre somos los mismos los que venimos. Yo salí con un deseo de profundizar más en el marco teórico, qué es lo que fundamenta nuestras prácticas, acá había un collage de presentaciones y faltó una lectura conceptual”. (Alude a ampliar el saber conceptual.)

“Las presentaciones referían a las experiencias. En cada experiencia hay implícita una postura, nosotros tenemos que poder leerla. Con estas presentaciones se aprenden estrategias pero uno puede ver que tienen un sentido político y teórico por detrás”.

En la instancia de evaluación de la actividad realizada (seminario o foro), surgían nuevas reflexiones que, en algunos casos, tomaban como objeto de análisis el saber hacer puesto

en acción. Esas evaluaciones por lo general se referían a aspectos organizativos de la actividad, tanto de aquellos que habían resultado positivos como de los que habían resultado negativos en relación con el aprendizaje.

Testimonios:

“Creo que todo estuvo planificado para que se diera una actividad tras otra pensando en el nivel de exigencia pautado, mas no se pensó en al menos 15 minutos de descanso entre cada actividad con la finalidad de que así esos 15 minutos fuesen sumados al rendimiento del trabajo en equipo. La idea al comienzo fue buena, pero viendo los imprevistos el equipo hubiese podido considerar eliminar alguna actividad”. (Foro Tandil)

“Me pareció que la organización fue excelente: Permitió compartir un escenario de reflexión académica, con escenarios de reflexión de políticas en distintos contextos, Combinó teoría y práctica en el tema localizado, se amplió el tema de lecto-escritura, hacia los compromisos y condiciones para cambios y mejoras en él: los actores que intervienen, el rol que juegan, el nivel de participación que tienen, el nivel de articulación entre los mismos, las estrategias de implementación, planificación y evaluación de la intervención y los niveles y estrategias formativos”. (Foro Tandil)

“El taller de elaboración de recomendaciones fue especialmente interesante para tomar acuerdos, revisar consensos y producir un material en conjunto para compartir con los demás proyectos. La convivencia y socialización con profesionales externos a los proyectos contribuyó a las discusiones y a mis aprendizajes. El equipo dueño de casa IIPE - TANDIL fue muy flexible y conciliador a la vez que condujo con eficiencia y liderazgo los límites de las actividades”. (Foro Tandil)

“Me parece que la búsqueda de sentidos e implícitos tras las acciones es difícil en un espacio tan corto. Sería muy importante algún tipo de estrategia de continuidad de reflexión y discusión”. (Foro Esmeraldas)

“La actividad fue lo suficientemente encuadrada y estructurada como para poder aprender y a la vez tuvo la apertura necesaria para poder intercambiar. Creo que estuvo bien estructurado y organizado, al menos desde la perspectiva de eventos más abiertos y con participación más o menos amplia de los actores locales. Los horarios funcionaron con puntualidad inglesa y las actividades planificadas se realizaron en su totalidad”. (Foro Esmeraldas)

“Considero a agenda muito corrida, devendo haver mais espacos para a troca de experiencias. Seria excelente se a maior parte do tempo fosse utilizado para o trabalho em pequenos grupos, nos quais todos falam e elaboram. O tempo para conferencias tem que ser curto”. (Foro San Pablo)

“Escoihida com cuidado e bem organizada. Acho que dentro do tempo disponivel toda a equipe organizadora do Seminário se preocupou em nos proporcionar distintos momentos de aprendizagem alternando estratégias pedagógicas que variaram desde de dinâmicas de sensibilização, de auto conhecimento, experimentação, vivencias (visitas de campo e entrevistas com profissionais de diferentes áreas), e de teorização, principalmente nas atividades em que tivemos a oportunidade de opinarmos sobre as nossas observações, momentos bem definidos no início por Ignácio como: ... oportunidade de troca de experiência com bastante honestidade e respeito intelectual, um momento de visáo ideológica e explicitação de políticas”. (Seminario Viajero de Montevideo)

En esas evaluaciones cabe destacar las realizadas por los equipos sede de la actividad. La participación de los coordinadores y equipos en el diseño de los Seminarios Viajeros (que según los casos incluían pasantías, intercambios entre pares, intercambios con expertos, actividades abiertas) y los Foros de Discusión (que incluían intercambios entre pares y con expertos y talleres de producción de reflexiones escritas) realizados con la asistencia del equipo formador, fue una oportu-

alidad de aprendizaje del saber hacer rescatada por todos los equipos. Los equipos sede (del seminario o del foro) debían pensar en los propósitos formativos de la actividad, preparar presentaciones para comunicar los propósitos y líneas de acción del proyecto, organizar agendas y encuentros de trabajo con distintos actores involucrados, seleccionar materiales de difusión, desarrollar tareas de gestión administrativa.

Testimonios

“La preparación del seminario fue una oportunidad de aprendizaje. Preparar la visita nos llevó a replantear el proyecto. Tuvimos que repartir tareas entre nosotros, organizar la actividad, hacer y rehacer la agenda de trabajo vía mail con L y con el equipo del otro proyecto organizador... Hasta que llegamos a acordarla”. (Seminario Viajero Querétaro-Puebla)

“La agenda quedó muy apretada; en otra oportunidad deberíamos dar más tiempo para las reflexiones, quizás observar menos cosas, pero tener más tiempo de intercambio. Para nosotros era muy importante que pudieran ver lo más posible y también era importante para los grupos que ustedes los visitaran”. (Seminario Viajero Aracatí)

“Preparar la visita fue una oportunidad de aprendizaje. Hubo mucho que organizar. Pero finalmente salió bien. Pudieron ver lo que hacemos y hubo muchos aportes que ustedes nos hicieron a nosotros”. (Seminario Viajero Mérida)

“No pudimos preparar la visita con tiempo. Fue muy sobre la marcha. La agenda estuvo muy cargada de actividades”. (Visita al proyecto de Cerro Navía)

Los momentos de reflexión sobre la acción no siempre estuvieron centrados en la capacidad puesta en acción; en mu-

chos casos se analizó el contenido de la actividad y el aporte que este contenido le hacía a cada proyecto. Sin embargo, hubo algunas reflexiones puntuales y aportes realizados en las actividades evaluativas que contribuyeron a que algunos participantes pudieran construir saber sobre: cómo organizar pasantías, cómo realizar presentaciones efectivas y cómo producir reflexiones escritas de modo colectivo.

En el caso de los talleres de producción de reflexiones escritas se llevaron a cabo análisis comparativos de estrategias y de enfoques conceptuales vinculados con temáticas relevantes en el ideario de la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”. Respondían en este sentido a una necesidad de profundización conceptual de todos los participantes de cada actividad. Esas reflexiones constituyeron preponderantemente sistematización del saber práctico. Ejemplos de ello son las siguientes reflexiones elaboradas en talleres de producción de reflexiones escritas en el contexto de los foros:

Ejemplo: Reflexiones colectivas de un Foro de Discusión

El trabajo en el foro de discusión de Tandil nos ha permitido elaborar dos grupos de reflexiones. El primer grupo refiere a las estrategias de intervención que los proyectos se están dando para la promoción de la lectura y la escritura en sus respectivos contextos. En torno a este tema se plantearon las siguientes ideas:

- La estrategia de bibliotecas móviles permite acercar los libros a lugares donde éstos no llegan. Es una forma de facilitar el acceso y de acrecentar el desarrollo cultural de grupos de personas que se encuentran aisladas. El uso de la radiodifusión (narrativa de cuentos, relatos, textos de divulgación científica) puede también ser un recurso para promover el gusto por la lectura en niños, jóvenes y adultos.

- Las salas de lectura, o las bibliotecas, en estos proyectos no están pensadas sólo como lugares donde hay libros a disposición de quien quiera leerlos. En ellas hay actividades intencionalmente diseñadas para la promoción de la lectura destinadas a grupos de niños y docentes y al público en general.
- Tanto las bibliotecas móviles como las salas de lectura articulan estrategias de formación con estrategias de difusión en programas de acción tendientes a la inclusión social de las personas de sectores populares. Para ello ponen a las personas en contacto con diversos tipos de lectura (poemas, cuentos, canciones), disponen de profesionales que orientan en la selección de textos, que narran cuentos (en algunos casos llamados animadores a la lectura) que promueven según los casos la reflexión sobre el contenido de los cuentos leídos y/o escuchados.
- Las salas de lectura trabajan con alfabetos y también con analfabetos. Las personas no alfabetizadas pueden participar de la escucha de cuentos, pueden acercarse a la escritura mediante el dictado de un texto a otro alfabetizado que lo escribe.

El segundo grupo de reflexiones alude a las estrategias de capacitación docente:

- Con respecto a la formación docente se necesita profundidad y continuidad en el trabajo para poder generar cambios. Las posibilidades de trabajar en profundidad con un mismo grupo de destinatarios están condicionadas por las situaciones contextuales, los propósitos y las alianzas establecidas en cada proyecto.
- Existe una tensión entre cobertura (extensión de la acción) y profundidad. La tensión se resuelve de diferente modo en cada proyecto. La decisión que se toma depende de condiciones contextuales y de los propósitos del trabajo.

- A través de los diferentes programas de promoción de la lectura la comunidad puede empezar a asumir responsabilidad en la promoción de la lectura y articularse con la acción de la escuela.
- Para que esa relación escuela-comunidad se logre se requiere una capacitación que logre cambiar la representación que los docentes suelen tener acerca de la relaciones entre escuela y comunidad.
- Las estrategias de capacitación de docentes y educadores (no formales) deben:
 - Tomar la práctica de la enseñanza como objeto de estudio. Promover una mirada reflexiva sobre las prácticas de enseñanza.
 - Priorizar sus contenidos y estrategias sobre la base de las necesidades de capacitación de los docentes.
 - Contribuir a que los docentes tomen conciencia de esas necesidades y puedan articularlas en una demanda.

Ejemplo: Reflexiones producidas en el foro de Esmeraldas

Las conclusiones y recomendaciones del foro surgidas a partir de la reflexión colectiva sobre los aspectos más significativos del evento pueden recogerse en tres categorías básicas:

Conclusiones y recomendaciones de carácter conceptual: se refieren fundamentalmente a aspectos enfocados hacia la necesidad de explicitar en cada uno de los proyectos las concepciones teóricas que orientan las dinámicas del trabajo con y para los jóvenes. Dentro de la gama de recomendaciones que abordan lo conceptual se puntualizó en:

- Análisis riguroso de la cuestión de la identidad. Vinculado a esto el tema de las culturas juveniles, que pueden conducir a asociar identidad sólo con expresiones estéticas externas que no tienen ningún vínculo esencial con la identidad misma e incluso pueden llevar a negar la diversidad.
- Revisar el temor de los adultos a ser juzgados como autoritarios al

asumir como elementos educativos importantes los límites, la disciplina y el rigor.

- Preguntarnos por las nociones de poder, hegemonía, dispositivos y sus implicaciones en las definiciones de juventud, de sus problemáticas y construcciones sociales positivas, para ubicar claramente la postura de los proyectos en todo ello.
- Existe todo un dispositivo de investigación, legislación, iniciativas y declaraciones en torno a los jóvenes. ¿Estamos pensando realmente en los jóvenes o estamos siendo parte de un mecanismo de contención, de “disciplinamiento” sutil, progresista y justificado.
- El problema mayor que enfrentan los jóvenes en cualquiera de los ámbitos de vida cotidiana en el que se desarrollan es la existencia de grupos o personas con poder de decidir lo que son y tomar medidas con respecto a ellos, sin ellos. Esto provoca toda una corriente de discursos homogeneizantes sobre los jóvenes, donde se desconoce su diversidad (agrupándolos como “la juventud” o “los jóvenes”) y una pretensión de propuestas de acción como paquetes iguales para todos, cuando son diversos, lo que hace que no se identifiquen con lo que se les propone.

Conclusiones y recomendaciones de carácter metodológico:

Se relacionan básicamente con asuntos vinculados a los contenidos y procedimientos metodológicos que pueden enriquecer las acciones que se están llevando a cabo en los diversos proyectos con jóvenes.

- Incluir clara y explícitamente todo lo relacionado con el placer, dado que en los talleres hubo demasiado discurso sobre el deber ser y sobre la libertad.
- Una pista fundamental para la acción es la necesidad de realizar el trabajo con jóvenes desde lo personal hacia lo colectivo, partiendo del reconocimiento de que uno no niega el valor del otro: son elementos inter-

constituyentes. Se hace necesario, además, que nuestro trabajo no sólo incorpore definiciones institucionales y propuestas de proyecto, sino que quienes mediamos los procesos incluyamos también la dimensión de lo personal, lo individual.

- El trabajo con jóvenes debe proponerse integralidad: incluir en él, el saber pensar, el saber hacer y el saber ser.
- Crear espacios permanentes de intercambio con jóvenes, padres, maestros, especialistas, a nivel local (cada proyecto u organización) y desde allí ir ampliando a nivel más macro. El encuentro intergeneracional como oportunidad de construcción colectiva.

3 *El proceso de trabajo*: en el proceso de trabajo pueden diferenciarse dos momentos: 1) la observación de una práctica real y/o la presentación oral de una práctica de gestión; y 2) la reflexión sobre la práctica observada y/o presentada. El proceso de trabajo fue parcial pues permitió reflexionar sobre “un hacer”, pero no en todos los casos hizo posible volver a poner en acción el contenido de la reflexión.

4 *El tipo de reflexión*: el tipo de reflexión desarrollada durante las pasantías en los intercambios entre pares y en los talleres de producción escrita fue de índole comparativa/evaluativa. Los momentos de reflexión sobre lo observado en las pasantías permitieron saber cómo gestionaban otros colegas que compartían procesos de trabajo similares y comparar esos procesos de gestión con los propios. En las pasantías las reflexiones posteriores a las observaciones estuvieron destinadas no tanto en la descripción de lo observado sino al análisis de las razones que justificaban las estrategias de acción observadas. Sin em-

bargo, mientras algunas intervenciones se centraban en razones y justificaciones, otras eran descriptivas de lo observado. En todos los casos los “observadores” emitían su opinión sobre lo observado desde un proceso de comparación establecido entre su proyecto y el proyecto observado. Pero lo que se comparaba era diferente según los observadores, pues algunos comparaban enfoques teóricos y otros comparaban estrategias de acción.

Los intercambios entre pares bajo la modalidad de presentaciones individuales y en paneles²⁷ permitieron a cada proyecto comparar su propia estrategia de acción con la de otro. En los talleres de producción de reflexiones escritas se formularon ideas que partían de un análisis comparativo de estrategias, las cuales intentaban recabar las lecciones aprendidas en cada proyecto desde el punto de vista de sus estrategias y enfoques de intervención.

- 5 *El tiempo de trabajo*: fue acotado a cada actividad, lo cual significa que en el transcurso de cada actividad se diseñó un proceso de reflexión sobre una acción (observada o presentada oralmente). Cada uno de estos procesos de reflexión referían a cada actividad tomada como unidad.
- 6 *El grupo de trabajo*: hubo una gran rotación de los par-

²⁷ Se le solicitó a los participantes la elaboración de presentaciones orales sobre sus proyectos que se centraran en comunicar los supuestos conceptuales en los que sostenían su acción (por qué y para qué hacen lo que hacen) y cuáles eran a la luz de esos supuestos sus logros y sus dificultades. Se solicitaban presentaciones argumentativas, pues a los Fines del análisis crítico de las prácticas resultaba clave analizar las razones, las justificaciones que se esgrimían para decidir una u otra estrategia de intervención. En la resolución de estas actividades se dieron comportamientos similares a los descritos en los procesos de reflexión de las pasantías.

ticipantes en este tipo de actividades. El grupo no se mantenía constante, había siempre alguien nuevo y alguien que ya había participado de actividades previas. En los casos en que hubo presencia reiterada de algunos participantes se logró completar el proceso de trabajo (acción-reflexión-acción).

Estas características en su conjunto dan cuenta de un dispositivo de enseñanza que, desde nuestra perspectiva, ha promovido fundamentalmente procesos de análisis comparativo de las estrategias de acción y en este sentido han contribuido a la ampliación del saber práctico de todos los participantes.²⁸ Sólo en algunos casos se logró construcción de “conciencia discursiva” sobre ese saber hacer.

c. Los intercambios con especialistas bajo la modalidad de conferencias y paneles

Estas actividades fueron los intercambios con especialistas bajo la modalidad de conferencias y paneles. ¿Qué características tuvieron estas actividades?

- 1 *El objeto de reflexión:* las presentaciones en las conferencia aluden a prácticas reales pero desarrolladas en contextos de actuación ajenos a los proyectos (Práctica tipo 4)

²⁸ Algunas estrategias de intervención de unos proyectos se adoptaron en otros, en todos los casos realizando adaptaciones a las posibilidades del contexto. Por ejemplo: entre proyectos que trabajaban en la promoción de la lectura como un eje central, se realizaron intercambios de estrategias de intervención y se incorporaron algunas estrategias observadas en un proyecto al trabajo de otro.

- 2 *El contenido de reflexión:* los contenidos abordados en las conferencias fueron de relevancia variable según los proyectos. La relevancia dependía de la relación que el tema conceptual tuviera con una línea o enfoque de trabajo priorizado en el proyecto. En los foros de discusión los proyectos participantes presentaban enfoques de trabajo y líneas de acción afines. Las conferencias desarrolladas refirieron a esos temas afines; por tanto, las temáticas resultaron relevantes para todos los proyectos participantes. Pero en los seminarios viajeros en los que participaron todos los proyectos los temas abordados en la conferencias fueron de relevancia variable para los asistentes
- 3 *El proceso de trabajo:* en las conferencias y paneles los especialistas presentaron una o varias perspectivas teóricas que fundamentan estrategias de intervención relacionadas con el tema del abordaje conceptual. En el espacio de preguntas y comentarios los participantes realizaron intervenciones destinadas a aclarar dudas y/o a presentar puntos de vista que podían resultar convergentes o divergentes respecto de los presentados por el especialista.
- 4 *El tipo de reflexión:* los temas abordados en las presentaciones de especialistas tienen necesariamente un carácter general que no vincula en forma directa con una práctica de gestión en particular. Esa vinculación requiere de un proceso de reelaboración individual que se desarrolla mientras el sujeto escucha la presentación o, mientras escucha las preguntas, otros realizan el momento de reflexión. Ese proceso de reelaboración individual es una “caja negra” de la que no se puede dar cuenta en el transcurso de la actividad. Sin embargo, es posible pensar que esa reelaboración individual supone procesos de interpreta-

ción de lo escuchado desde los esquemas conceptuales previos de los oyentes. Por tanto, las elaboraciones conceptuales que los participantes realizan a partir de la escucha dependen de esos saberes previos.

- 5 *Tiempo de trabajo*: acotado a cada actividad. Por tanto, el tiempo de trabajo destinado a este tipo de actividades varió según fuera la presencia reiterada o no de cada participante.
- 6 *Continuidad del grupo de trabajo*: el grupo de participantes no se mantuvo constante, pues estas actividades se desarrollaron en el contexto de los seminarios viajeros y de los foros, en los que se daba una presencia rotativa de integrantes de los equipos de proyecto.

Estas características en su conjunto dan cuenta de un dispositivo de enseñanza que, desde nuestra perspectiva, resultó poco efectivo para la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción, pero contribuyó a la ampliación del saber práctico previo de todos los participantes y del conceptual previo en algunos participantes.

d. Los talleres de formación de competencias

Los talleres no resultaron efectivos para modificar el saber hacer, pero contribuyeron al abordaje en la acción de ciertas capacidades de actuación. ¿Qué características tuvieron estas actividades?

- 1 *El objeto de reflexión*: fue una práctica simulada (tipo 2);

- no se tomó como objeto de reflexión una práctica real de un equipo de trabajo en su contexto de actuación.
- 2 El *contenido de la reflexión*: fue la capacidad de actuación a formar (saber hacer). Éstas eran las capacidades para el trabajo en equipo, capacidades de liderazgo, capacidades comunicativas y capacidades para el manejo de conflictos.
 - 3 El *proceso de trabajo*: la práctica fue diseñada fuera del contexto del taller. El proceso de trabajo consistió en dos momentos diferenciados: la realización de una práctica (vinculada con la capacidad a trabajar) y la reflexión sobre esa práctica realizada. El proceso de trabajo fue, por lo tanto, parcial, pues si bien permitió reflexionar sobre “un hacer” no fue posible volver a poner en acción en contexto real el contenido de la reflexión.
 - 4 El *proceso de reflexión*: el tipo de reflexión que se desarrolló fue de índole metacognitiva y referido a la práctica desarrollada en el taller.
 - 5 El *tiempo de trabajo*: fue acotado a cada actividad, lo cual significa que en el transcurso de cada actividad se diseñó un proceso de reflexión sobre una acción o sobre un conjunto de acciones pero no hubo continuidad entre un taller y otro. Cada uno de estos procesos refería a cada actividad tomada como unidad.
 - 6 El *grupo de trabajo*: hubo una gran rotación de los participantes, lo que obligó a desarrollar el mismo tipo de taller en diferentes grupos. Como el grupo no se mantenía constante había siempre algún integrante nuevo y algún integrante que ya había participado de actividades previas.

Estas características en su conjunto dan cuenta de un dispositivo de enseñanza que, desde nuestra perspectiva, si bien ha promovido fundamentalmente procesos de reflexión sobre capacidades de actuación en cada participante, no ha contribuido a resignificar cómo se dan esos procesos y capacidades en cada equipo de trabajo, dado que no se pudo continuar el trabajo en procesos contextualizados en las prácticas de cada equipo.²⁹ Por lo tanto, el aporte de estos talleres a la “toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción” en cada equipo ha sido débil.

²⁹ Una explicación de esta imposibilidad se presenta en el punto 3.3 de este apartado.

Cuadro Comparativo de las actividades según rasgos de análisis

	Actividades de asistencia técnica para la autoevaluación	Pasantías. Presentaciones entre pares y talleres de producción de reflexiones escritas	Intercambios con especialistas Conferencias y paneles	Talleres de formación de competencias
El objeto de reflexión	Práctica tipo 1: Real y realizada en el contexto de actuación	Práctica tipo 1: Real y realizada en el contexto de actuación Práctica tipo 3: Real y realizada en el contexto de aprendizaje	Práctica tipo 4: Real producida en contextos externos a la iniciativa	Práctica tipo 2: Simulada y puesta en acción en el contexto de aprendizaje.
Contenido de la reflexión	Saber conceptual y saber hacer	Saber hacer y en algunos casos saber conceptual	Saber conceptual	Saber hacer
Proceso de trabajo	Completo; Acción-reflexión-acción	Parcial Acción-reflexión	Incompleto Reflexión	Parcial Acción-reflexión
Tipo de reflexión	Metacognitivo	Comparativo / Evaluativo	Caja negra	Metacognitivo
Tiempo de trabajo	Extendido acorde a la secuencia de trabajo de varios talleres	Acotado a la secuencia de trabajo de cada actividad	Acotado a la actividad	Acotado a la secuencia de trabajo de un taller
Grupo de trabajo	Constante en todos los talleres	Variable según cada actividad	Variable según actividad	Variable según cada taller

3. Una interpretación de los resultados

Las actividades formativas presentan logros diferenciados en relación con los propósitos formativos planteados tal como se sintetiza en el siguiente cuadro.

Aportes al logro de los objetivos

Propósito formativo	Dispositivo de asistencia técnica	Pasantías, intercambios entre pares, Talleres de producción de reflexiones escritas	Intercambios con expertos (conferencias y paneles)	Talleres de formación de competencias
Toma de conciencia	Promovieron toma de conciencia	Ampliación del saber práctico en todos los participantes	Ampliación del saber discursivo previo y lo práctico sólo de algunos participantes	No resultaron efectivas para la toma de conciencia
Profundización conceptual	Contribuyeron a la profundización conceptual en todos los participantes	Contribuyeron a la ampliación del saber conceptual de algunos participantes	Promovieron la profundización conceptual en algunos participantes	
Aprendizaje de capacidades de actuación	Promovieron el aprendizaje de capacidades de actuación en todos los participantes	Promovieron el aprendizaje de capacidades de actuación en algunos participantes		No se perciben cambios en las capacidades de actuación

3.1 Cómo explicar los resultados obtenidos en relación con el propósito de la toma de conciencia

Todas las actividades habían sido diseñadas con el propósito de promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción; sin embargo, los resultados obtenidos fueron diversos. Desde nuestra perspectiva los factores que incidieron en esos resultados han sido los siguientes.

1. *El objeto de reflexión*: tomar como objeto de reflexión una práctica real de un equipo en su contexto de actuación constituye una condición necesaria pero no suficiente para promover la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción. Las actividades que mejor contribuyeron a la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción son aquellas que han tomado como objeto de reflexión la práctica real de un equipo. Esta parece ser una condición necesaria, pues finalmente de lo que se trata es de que los actores tomen conciencia de los saberes implícitos en sus propias prácticas. No estamos sosteniendo con esta afirmación que el trabajo de reflexión deba necesariamente comenzar por analizar una práctica real y propia³⁰, sino que la estrategia de trabajo debe contextualizarse en algún momento en esa práctica. En nuestra experiencia no se analizaron prácticas reales de los equipos en el caso de los talleres de formación de

³⁰ C. Braslavsky y F. Acosta (2002): “parecería que la resistencia es mayor y el impacto es menor si la formación en competencia se realiza de manera descontextualizada”.

competencias³¹ (prácticas simuladas) y en las conferencias dadas por especialistas (prácticas reales pero en contextos externos a la iniciativa). El resto de las actividades (los talleres de asistencia técnica para la autoevaluación, las pasantías, los intercambios entre pares y los talleres de producción de reflexiones escritas) tomaron como objeto de reflexión prácticas reales de los equipos. Sin embargo, los resultados fueron diversos, lo que indica que existen otros factores asociados al logro de la toma de conciencia.

2. *El proceso de reflexión*: la “toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción” requiere análisis metacognitivos de las propias prácticas que implican procesos de interacción social sostenida en el tiempo. Desde nuestra perspectiva, esa posibilidad de realizar análisis metacognitivos estuvo asociada a dos factores: el tiempo de trabajo y la permanencia de un mismo grupo de participantes. La toma de conciencia no es un proceso de “insight”, sino un meticuloso proceso de análisis de la acción. Ese proceso en el inicio es frecuentemente de tipo descriptivo, los sujetos pueden dar cuenta de cómo actúan pero no logran justificar por qué actúan como actúan. Por este motivo en la estrategia formativa es necesario transitar un tiempo de trabajo en el que las reflexiones sobre las prácticas consistan en procesos de análisis comparativos de acciones. En particular ese tiempo es casi inevitable cuando los destinatarios de la formación son gestores que en su mayoría poseen un saber práctico sobre la gestión.

³¹ Una explicación se presenta en el punto 3.3 de este apartado.

La continuidad con un mismo grupo de destinatarios permite al equipo formador reorientar las reflexiones iniciales (descriptivas y comparativas) hacia reflexiones de tipo metacognitivo tendientes a hacer explícitos los supuestos implícitos en la acción. Si la introducción del “otro” es clave en la toma de conciencia, la permanencia de un mismo grupo de trabajo contribuye a formar un “otro” que va calificando su capacidad para reflexionar sobre fundamentos para pedir explicaciones y razones, en definitiva, para contribuir a la toma de conciencia de los saberes que están implícitos en las acciones que se analizan.

En el caso de las actividades formativas que tomaron como objeto de reflexión prácticas reales de los equipos, esos factores fueron diferentes, y, por tanto, la posibilidad de instalar procesos de reflexión metacognitiva también se vieron afectados.

Procesos de reflexión sobre las prácticas según tipos de actividad y factores condicionantes

Actividad	Tiempo	Permanencia del grupo	Tipo de análisis
Talleres de asistencia técnica para la autoevaluación	Extendido	Constante	Metacognitivo
Talleres de producción de reflexiones escritas	Acotado	Variable	Comparativo
Pasantía	Acotado	Variable	Comparativo /Evaluativo
Intercambios entre pares (paneles presentaciones orales individuales)	Acotado	Variable	Comparativo

- 3 *Los saberes previos de los destinatarios:* el saber previo de los destinatarios condiciona su posibilidad de desarrollar procesos de análisis metacognitivo.

Los resultados en términos de “toma de conciencia” no sólo están asociados con el objeto de reflexión (una práctica real) y con factores que condicionan la posibilidad de instalar procesos de análisis metacognitivos (tiempo de trabajo y continuidad del grupo de formación), sino también con los saberes previos de los destinatarios.

Nuestra experiencia de trabajo nos permite sostener la hipótesis de que los logros en la toma de conciencia han sido diferentes según como se hayan articulado los saberes previos de los destinatarios con los factores condicionantes de los análisis metacognitivos en las actividades formativas. Las actividades que mantuvieron constante el grupo de trabajo a través del tiempo necesario para el análisis metacognitivo implicaron presencia alta en cada destinatario. En tanto que las actividades en las que el grupo fue variable y el tiempo acotado implicaron una presencia baja (incluso esporádica) en los destinatarios. Desde nuestra perspectiva, el cruce de los saberes previos de los destinatarios de la formación con la presencia alta o baja que estos hayan tenido en las actividades formativas puede explicar los diferentes logros obtenidos en la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción.

Logros de aprendizaje diferenciados según saberes previos de los participantes y asistencia a las actividades de aprendizaje

Saber previo \ Asistencia	Alta	Baja
El sujeto puede justificar teóricamente lo que hace	Ampliación del saber discursivo previo	Ampliación parcial del saber discursivo previo. Ampliación del saber práctico
El sujeto no puede justificar teóricamente lo que hace	Construcción de un saber discursivo	Ampliación del saber práctico

En los talleres de asistencia técnica para la autoevaluación en los que la asistencia de los participantes fue alta –grupo constante y tiempo extendido de trabajo–, según fueran los saberes previos se obtuvo, o la ampliación del saber discursivo previo, o la construcción de un saber discursivo mediante la toma de conciencia de los saberes implícitos en la acción.

En tanto que en las pasantías, –intercambios entre pares y los talleres de producción de reflexiones escritas–, en las que la asistencia de los participantes fue baja (grupo variable y tiempo acotado de trabajo) los resultados obtenidos fueron, tendencialmente, los de ampliación del saber práctico en todos los casos, y de ampliación parcial del “saber discursivo” sólo en aquellos casos en que ya existía algún nivel de conciencia discursiva previa al proceso de formación.

3.2. Cómo explicar los resultados obtenidos en relación con la profundización conceptual

Todas las actividades habían sido diseñadas con el propósito de promover la profundización conceptual; sin embargo, los resultados obtenidos fueron diversos.

- 1 *El objeto de reflexión:* tomar como objeto de reflexión teórica un tema relevante para el grupo de destinatarios constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para promover una ampliación o profundización de los saberes conceptuales de los destinatarios de la formación.

La relevancia del tema conceptual es una condición necesaria para la profundización conceptual, pues finalmente de lo que se trata es de ampliar los esquemas de interpretación de las situaciones en las que los participantes se proponen intervenir. En el caso de nuestra experiencia los temas conceptuales trabajados tanto en los talleres de asistencia técnica para la autoevaluación, como en los talleres de producción de reflexiones escritas, lo mismo que en los intercambios entre pares e incluso en algunas conferencias tomaron como objeto de reflexión temas relevantes para todos los participantes de cada actividad. Sin embargo, los resultados fueron diversos, lo que indica que existen otros factores que inciden en la posibilidad de profundización conceptual.

- 2 *El proceso de trabajo:* la construcción conceptual requiere de procesos de enseñanza que permitan “tomar conciencia” de saberes conceptuales implícitos en la acción.

Los saberes conceptuales previos constituyen esquemas

de interpretación de la realidad que permiten orientar la acción. Para que los sujetos cambien esos saberes previos, apropiándose de otros nuevos, es necesario desarrollar un proceso de trabajo que les permita explicitar los esquemas de interpretación previos³², comparar los esquemas de interpretación previos, comparar esos esquemas con el nuevo esquema a aprender, poner a prueba los nuevos esquemas en la acción³³ y reflexionar sobre la fertilidad de esos nuevos esquemas en la orientación de la acción.

Con respecto a los procesos de trabajo destinados a la profundización conceptual se construyeron tres tipos:

Tipos de procesos de trabajo:

Completo (1) Parcial (2) Incompleto (3)

	1	2	3
Oportunidad de explicitar saberes previos	■		
Oportunidad de conocer esquemas interpretativos diferentes a los propios	■	■	■
Oportunidad de hallar similitudes y diferencias entre esquemas propios y esquemas de otros	■	■	
Oportunidad de poner a prueba los nuevos esquemas en la acción	■		
Oportunidad de reflexionar sobre la fertilidad de los nuevos esquemas en la acción	■		

³² En la mayoría de los casos esos saberes aparecían, implícitos en la acción, como saber práctico. Hacerlos explícitos supone desarrollar procesos de “toma de conciencia” mediante procesos de reflexión metacognitiva.

³³ El nuevo esquema conceptual debe ser plausible y fructífero. (Según

Las actividades que lograron procesos de toma de conciencia de saberes implícitos en la acción son las que también contribuyeron a la construcción de esquemas de conocimiento más amplios y profundos que los existentes.

- 3 *El tiempo de trabajo y la continuidad del grupo participante.* La “toma de conciencia de los saberes conceptuales implícitos en la acción” requiere procesos de análisis metacognitivos que implican procesos de interacción social sostenida en el tiempo. La posibilidad de instalar procesos de reflexión metacognitiva está asociada a dos factores condicionantes: el tiempo de trabajo y la permanencia del grupo participante.

En nuestra experiencia de trabajo hemos constatado que las actividades que más aportaron a la profundización conceptual fueron aquellas en las que mejor se logró articular: a) la relevancia del tema conceptual en términos de necesidad de aprendizaje de ese tema por parte de los destinatarios; b) la acción con la reflexión sobre la acción y; c) la continuidad del trabajo con un mismo grupo de destinatarios.

Según esa articulación hemos clasificado a las actividades desarrolladas en 3 tipos que han promovido diferentes logros en términos de profundización conceptual.

Posner, el sujeto debe poder construir una teoría que sea mejor que la que ya posee, considerando que esa teoría será “mejor” si -casi en el sentido en que Lakatos I (1985) define a una teoría mejor- es capaz de explicar todo lo que la teoría anterior explicaba, puede predecir hechos que la teoría anterior no lograba predecir, y logra corroborar empíricamente una parte del contenido empírico que ha de predecir. No es posible cambiar una teoría o esquema conceptual por otro sin poder corroborar en la acción la fertilidad del nuevo esquema.

Logros en la profundización conceptual según tipos de actividades

	Relevancia del tema	Proceso de trabajo	Continuidad del grupo de destinatarios	Aporte a la profundización conceptual
Actividad tipo 1 (talleres de evaluación)	Alta	1	Alta	Nueva construcción conceptual
Actividad tipo 2 (Intercambios entre pares en la modalidad de conferencias y paneles, talleres de producción de reflexiones escritas)	Alta	2	Baja	Sistematizaciones conceptuales de saberes previos
Actividad tipo 3 (intercambios con expertos bajo modalidad de paneles y conferencias)	Variable	3	Baja	Comparación con saberes previos prácticos o teóricos.

4 *Los saberes previos de los destinatarios:* los saberes conceptuales previos de los destinatarios condicionan los resultados en la construcción conceptual. Los resultados en términos de profundización conceptual no sólo están asociados a la relevancia del tema de reflexión y a factores que condicionan la posibilidad de desarrollar procesos de toma de conciencia (tiempo de trabajo y continuidad del grupo de formación) sino también a los saberes previos de los destinatarios. El equipo formador anticipaba que los logros en la profundización conceptual estarían asociados al saber previo de los destinatarios; así, siendo heterogéneo el nivel de formación de los destinatarios, cada actividad impactaría de diferente modo en cada sujeto. El

cruce de los saberes previos de los destinatarios de la formación con la presencia alta o baja que éstos hayan tenido en las actividades formativas puede haber impactado en los logros obtenidos en la profundización conceptual de cada participante. A modo de hipótesis podemos sostener los siguientes resultados.

Logros de aprendizaje diferenciados según saberes previos de los participantes y asistencia a las actividades de aprendizaje

	Actividades tipo 1	Actividades tipo 2		Actividades tipo 3	
Saber previo	Asistencia Alta	Asistencia Alta	Asistencia Baja	Asistencia Alta	Asistencia Baja
El participante posee formación teórica previa	Construcción de un nuevo esquema de interpretación conceptual	Construcción de un nuevo esquema de interpretación conceptual	Sistematización del saber práctico previo	Construcción de un nuevo esquema de interpretación conceptual	Ampliación parcial del saber teórico previo
El participante no posee formación teórica previa	Construcción de un nuevo esquema de interpretación conceptual	Sistematización del conceptual del saber práctico previo	Sistematización parcial del saber práctico previo	Sistematización parcial del saber práctico previo	Comparación parcial algún aspecto del saber práctico previo

Esta categorización de resultados en la construcción de saberes conceptuales en cada participante que hemos presentado a modo de hipótesis permitiría explicar cómo una misma actividad de aprendizaje pudo tener efectos diferentes en los procesos de aprendizaje individual.

Pero también a partir de esta categorización es posible formular una hipótesis sobre el papel que juega el saber previo de cada participante en los procesos de producción colectiva de saberes. La construcción colectiva de saberes supone en el plano cognitivo procesos de comparación, ya sea de enfoques teóricos o de estrategias de acción en los que los participantes comparan sus propias prácticas de gestión con las de otros (por qué y cómo lo hacen otros). En esa comparación se pueden hallar similitudes y diferencias y es el análisis de esas similitudes y diferencias lo que permite ampliar los esquemas de representación de la realidad, hallar soluciones alternativas o incluso mejores soluciones a problemas similares, y construir ciertos sentidos compartidos. Pero como los esquemas de interpretación de los sujetos son diferentes y están asociados a su formación teórica previa, los aportes que hacen a los procesos de producción conceptual colectiva también son diversos. De donde el producto de una reflexión conceptual colectiva no siempre es en sentido estricto una reflexión de carácter teórico. Ejemplos: La reflexiones escritas en cada foro estaban destinadas a revisar los fundamentos teóricos y metodológicos de las acciones desarrolladas en cada contexto. Si bien tenían pautas de escritura comunes fueron resueltas de diferente modo en cada grupo. Esos diferentes modos de resolver las reflexiones expresan cómo incide la formación conceptual de los integrantes del grupo en la producción de una reflexión colectiva.

Ejemplo 1: Foro: “Alianzas entre organismos de gobierno y sociedad civil para el desarrollo educativo en el plano local”

Producción colectiva subgrupo 1

1 . ALIANZAS

- Una estrategia urdida para avanzar en el logro de transformaciones buscadas y comunes a diversos actores.
- La alianza, en sí misma, es ya una transformación porque nos ayuda a superar la fragmentación y es en sí mismo un proceso educativo que nos obliga a modificar vínculos tradicionalmente establecidos. En síntesis, la construcción de alianzas es también construcción de ciudadanía.
- Condiciones de “alianzabilidad”. Roles claros, que pueden modificarse, pero de manera colectiva. Relación horizontal partiendo de la claridad también en las distintas posibilidades, limitaciones y naturalezas de los actores involucrados en la alianza, lo que apporto y lo que gano, entre otras.
- No todo vínculo es alianza ni tiene por qué serlo. Se puede tener una relación concreta y coyuntural y puede ser también una relación sostenida, a largo plazo, en la búsqueda de un objetivo común. En todo caso, llegar a eso también supone momentos y proceso (conocimiento, generación de confianza, legitimidades, conflictos, etc.).
- El territorio como lugar propicio y privilegiado para construir alianzas.
- La alianza como modalidad de construcción y ejecución de política pública, que supone dejar de pensar la política pública como un asunto de gobierno y Estado y pensada como un asunto de todos.

2. EDUCACIÓN: Temas a profundizar:

- La educación como política y la política como educación.
- La escuela como espacio para el ejercicio de políticas públicas.

- La escuela como espacio de concertación institucional.
- Políticas sociales asociadas a políticas económicas.
- La práctica educativa y su relación con el mejoramiento de la calidad de la gestión de territorio.

3. PARTICIPACIÓN

- Generar participación es un desafío educativo, de algún modo “contracultura”. La participación también se aprende. Es necesario cualificar la demanda, la propuesta y los espacios participativos. La tarea INFORMATIVA/ COMUNICATIVA cumple aquí un papel importante.

Ejemplo 2: Foro: “Alianzas entre organismos de gobierno y sociedad civil para el desarrollo educativo en el plano local”

Por que fazemos aliancas?

- Fazemos aliancas para juntar esforcos para a realizacao de projetos que se inviabilizam quando estamos sozinhos. En quanto instituicoes temos limites: humanos, materiais e economicos.

Para que fazemos aliancas?

- As aliancas possibilitam a continuidade do projeto.
- Fazemos alianca para juntarmos ideias e com isso conseguimos importantes contribuicoes.
- No entanto, as aliancas tambem geram conflitos, que se forem mal administrados podem acabar com o projeto. Nesse sentido, as aliancas també, nos fazem buscar encaminhamentos para os conflitos que aparecem nos processos educativos.

O que estamos conseguindo fazer a partir da constituição de nossas alianças?.

Estamos ampliando relações e ao mesmo tempo aumentamos a realização de nossos trabalhos.

Repensamos e reelaboramos nossas práticas e objetivos trazados.

Dificuldades e avanços a partir das alianças que estabelecemos:

Dificuldades:

- Em São Paulo, por estarmos num território muito extenso, temos a dificuldade de nos encontrarmos com regularidade. Também temos problemas de comunicação.
- Quando nos aliamos, encontramos, em algumas instituições certas imposições que dificultam o desempenho do trabalho.

Avanços:

- Hoje contamos com mais parceiros
- Já realizamos várias atividades em conjunto
- Troca de aprendizagens

Estar em alianças com outros estados / países nos permite um conhecimento mais real da vida nessas outras localidades - já não dependemos apenas das notícias divulgadas pelos meios de comunicação; pois temos parceiros que ultrapassam as fronteiras.

Comportamientos similares a los ejemplificados se dieron en los procesos de intercambio entre pares destinados a analizar enfoques de prácticas de gestión desarrolladas en los equipos. La posibilidad de avanzar en un trabajo de reflexión conceptual a partir de estas producciones hubiera requerido

de un tiempo de trabajo posterior tendiente desarrollar un proceso de trabajo del tipo 1 ya descrito.

3.3. Cómo explicar los resultados obtenidos en el aprendizaje de capacidades de actuación

En el diseño de la estrategia de formación se había anticipado el aporte que cada actividad haría al propósito de “Fortalecer capacidades para la construcción colectiva de saberes”. Las capacidades a trabajar seleccionadas en el diseño de actividades habían sido: las de liderazgo, del trabajo en equipo, de la comunicación y del manejo de conflictos. En cuanto a las actividades de aprendizaje se había planificado el desarrollo de una serie de talleres destinados específicamente a la formación de esas capacidades y, además, en la estrategia de trabajo en su conjunto se diseñaron actividades que permitieran poner en acción y reflexión algunas de esas capacidades a formar: las capacidades comunicativas y las capacidades para el trabajo en equipo.

Capacidades a aprender en las actividades formativas

	Actividades específicamente destinadas al aprendizaje de las capacidades	Actividades que permiten "poner en acción" y reflexión algunas de las capacidades a formar			
	Talleres de formación de competencias	Pasantía	Intercambios con especialistas	Intercambios entre pares	Talleres de producción de reflexiones escritas
Capacidad de liderazgo	X				
Capacidades para el trabajo en equipo	X	X			X
Capacidades comunicativas	X	X	X	X	X
Capacidades para el manejo de conflictos y negociación	X				

Sólo algunos participantes lograron modificar sus capacidades de actuación previas. A su vez, en los talleres de formación de competencias no se logró un cambio en las capacidades. ¿Cómo explicar esos resultados?

- 1 *El proceso de trabajo*: las actividades destinadas al aprendizaje de las capacidades de actuación, desde nues-

tra perspectiva, deben garantizar la presencia de 5 condiciones en su organización pedagógica: 1) desarrollo del aprendizaje en contexto real de actuación; 2) proceso de acción-reflexión-acción; 3) reflexión metacognitiva; 4) tiempo de trabajo acorde al proceso de acción-reflexión-acción y 5) continuidad en la asistencia de cada participante en el proceso de aprendizaje.

Estas 5 condiciones no se garantizaron en el desarrollo de ninguna de las actividades.

Condición	Presencia de la condición	Pasantías intercambios pares talleres producción escritas	Talleres de formación de competencias
Desarrollo de la capacidad en contexto real de actuación	Si	No	No
Proceso de acción-reflexión-acción	Parcial	Parcial	Parcial
Reflexión metacognitiva sobre el saber hacer	No	Si	Si
Tiempo de trabajo acorde al proceso de acción-reflexión	No	Si	Si
Continuidad en la asistencia de cada participante	No	No	No

En las pasantías, en los intercambios pares y en los talleres de producción de reflexiones escritas, si bien se pudo garantizar el desarrollo de la capacidad a formar en un contexto real de actuación, el tiempo de trabajo acotado a cada actividad y la alta rotación de los participantes impidieron desarrollar procesos de acción-reflexión-acción y de análisis metacognitivos.

La alta rotación de los participantes impidió al equipo formador reorientar las reflexiones descriptivas y comparativas hacia reflexiones de tipo metacognitivo tendientes a hacer explícitos los supuestos implícitos en la acción, pues siempre había algún integrante nuevo. Sólo en los casos en que hubo continuidad en la asistencia se pudieron desarrollar procesos de acción-reflexión-acción y sólo en esos casos se pudo pasar de procesos de análisis comparativos a análisis metacognitivos de las capacidades de actuación puestas en acción en cada actividad.

En el caso de los talleres de formación de competencias, si bien se pudo realizar un trabajo de reflexión metacognitiva, no fue posible poner en acción la capacidad en contexto real de actuación ni llevar a cabo un proceso de acción-reflexión-acción completo. Y no fue posible poner en acción en contexto real la capacidad a formar ni completar el proceso de acción-reflexión-acción porque hubo una resistencia ideológica y teórica por parte de la mayoría de los participantes con respecto al enfoque del tema. Desde su perspectiva las prácticas y situaciones simuladas en los talleres eran de sesgo empresarial y tenían poca relación con los contextos de actuación de los proyectos. Esta resistencia no pudo ser trabada debido a la baja intensidad del tiempo destinado al trabajo de estas capacidades (talleres de dos días) y a la imposibilidad organizativa de trabajar las capacidades en el contexto de actuación real de cada equipo. Por ello, el impacto de estos talleres en la toma de conciencia sobre el saber hacer fue nulo.

2 *El objeto de reflexión*: tomar como objeto de reflexión una práctica real desarrollada en el contexto de actuación no

constituye una condición suficiente para la toma de conciencia del “saber hacer”, pero contribuye a ampliar el saber práctico.

En ninguna de las actividades se logró construir saber discursivo sobre el saber hacer. Sin embargo, en las pasantías, en los intercambios entre pares y en los talleres algunos participantes (aquellos que tuvieron una presencia más continua) lograron ampliar sus capacidades de actuación. Desde nuestra perspectiva ello fue posible porque en esas actividades las capacidades sobre las que se reflexionó fueron prácticas desarrolladas en contexto real de actuación. Si bien el tipo de reflexión no fue de índole metacognitiva en todos los casos, los procesos de comparación y evaluación de acciones posibilitaron una ampliación del saber hacer previo de algunos participantes.

En cambio, en los talleres de formación de competencias, aunque el análisis fue en todos los casos metacognitivo, el hecho de reflexionar sobre prácticas simuladas sin tener oportunidad de ponerlas en acción en contextos reales de actuación no permitió ni construir saber discursivo ni ampliar el saber hacer previo de los participantes. Siendo en ambos casos el tiempo acotado y el grupo de trabajo variable, sólo se obtuvieron algunos logros en el caso en que las prácticas analizadas fueron prácticas reales desarrolladas en los contextos de actuación.

- 3 *Los saberes previos de los destinatarios.* el “saber hacer previo” de cada participante condiciona los resultados en el aprendizaje de las capacidades de actuación

Los resultados obtenidos en las actividades no sólo están asociados a la presencia de las 5 condiciones que ya hemos descrito ni a la influencia que haya tenido la posibilidad de tomar como objeto de análisis una práctica real desarrollada en contexto de actuación, sino también a los saberes previos de los destinatarios. En relación con este propósito, el equipo formador anticipaba que los logros en el aprendizaje de las capacidades de actuación estarían asociados también al saber previo de los destinatarios. Siendo heterogéneo el nivel de formación previa de los destinatarios, siendo heterogénea también su experiencia en gestión, cada actividad impactaría de diferente modo en cada sujeto.

Desde nuestra perspectiva, el cruce del saber hacer previo de los destinatarios de la formación con la presencia alta o baja que estos hayan tenido en las actividades formativas puede haber impactado en los logros obtenidos en la profundización conceptual de cada participante. A modo de hipótesis podemos sostener los siguientes resultados.

Logros de aprendizaje diferenciados según saberes previos de los participantes y asistencia a las actividades de aprendizaje

Saber previo	Actividades tipo 1		Actividades tipo 2	
	Asistencia alta	Asistencia baja	Asistencia alta	Asistencia baja
El participante posee saber hacer previo (por ejemplo ya ha realizado presentaciones)	Construye saber discursivo sobre su saber hacer	No modifica su saber hacer previo	Logra conciencia discursiva sobre el saber hacer	No modifica su saber hacer previo
El participante no posee saber hacer previo (nunca realizó presentaciones)	Logra sistematizar el saber práctico	No logra construir saber hacer	Logra conciencia discursiva sobre el saber hacer	No logra construir saber hacer

Esta categorización de resultados en la construcción de capacidades explicaría a modo de hipótesis como las actividades de formación de capacidades pudieron tener efectos diferentes en los procesos de aprendizaje individual.

4. Sobre el aprendizaje de actitudes para la construcción colectiva de saberes

En el diseño de la estrategia de enseñanza respecto del aprendizaje de actitudes, no nos propusimos realizar un trabajo sistemático de reflexión crítica de actitudes de los participantes. Tomamos esa decisión porque ese tipo de trabajo requiere un alto nivel de confianza establecido tanto entre el formador y los integrantes del grupo de trabajo como entre los integrantes del grupo de trabajo entre sí. Si existe una alta rotación entre los participantes no se llega a conformar en sentido estricto un grupo (sobre la base del conocimiento mutuo y una tarea compartida); por lo tanto, en esas condiciones trabajar sobre la reflexión crítica de actitudes puede resultar violento y hasta contraproducente.

Por esta razón decidimos trabajar en el desempeño de actitudes, estructurando para ello actividades de aprendizaje que implicaran procesos de intensa interacción social. Asumíamos así que la interacción social (mediante procesos de observación, comparación e imitación de comportamientos) jugaría un papel central en la formación de actitudes. Nuestro supuesto era que esos procesos de interacción social promovidos en las actividades de aprendizaje en función de una tarea compartida, permitirían poner en acción actitudes de empatía y contribuirían a la valoración positiva de los procesos de construcción colectiva de saberes.

4.1 Los resultados obtenidos

Si bien no hemos medido de modo sistemático el cambio de

actitudes, hemos registrado información que puede indicar cambios de actitudes en algunos participantes.

a Los cambios en el comportamiento:

Esos cambios se registraron tanto en el nivel de participación en las actividades de aprendizaje como en la participación en las actividades del tiempo libre.

En relación con las actividades de aprendizaje se percibieron cambios que en su conjunto aluden a una mayor disposición a participar de procesos de construcción colectiva de saberes: aumento de la expresión de opiniones personales tanto en el contexto del aprendizaje como en las actividades de evaluación, aumento en el planteo de dudas y preguntas, aumento en el relato de las propias dificultades y aumento en la expresión de las críticas. Sólo cuando se construye confianza en el otro es posible mostrar las propias debilidades, sólo cuando se fortalece un grupo de trabajo es posible mostrar las diferencias sin temor (esto explica que también hayan aumentado las posiciones críticas, pues era posible comenzar a plantear las diferencias en un clima de confianza).

En las actividades de tiempo libre se notó la creación de un clima de encuentro interpersonal que permitió construir una imagen del otro como un otro “confiable”. Esos encuentros informales permitieron hallar tanto afinidades ideológicas como también diferencias. Esos hallazgos no resultan un factor menor cuando se trata de adultos que en todos los casos han consolidado ciertas posturas frente al mundo y a la vida en general. Saber quién es el otro y cono-

cerlo desde un plano de interacción informal, también contribuyó, desde nuestra perspectiva, a desarrollar mejor los procesos de trabajo en las actividades de aprendizaje.

b Cambios en las actitudes resistenciales iniciales

En el diagnóstico se había detectado en algunos participantes una actitud de desconfianza hacia el IPE como institución formadora. Con el desarrollo de la tarea se percibió un cambio en esa actitud inicial y un progresivo aumento de confianza construido entre los integrantes de los proyectos y el equipo formador del IPE-UNESCO Buenos Aires.

Un indicador de esa construcción de confianza es el hecho de que los coordinadores comenzaron a ver al IPE como una institución aliada que podía dar mayor proyección a la iniciativa en términos de difusión y diseminación de resultados y ampliar las posibilidades de impacto de la iniciativa en las políticas educativas.

“El programa de formación de recursos humanos posibilitó asumimos como un grupo con el IPE. Provocados por la Fundación Kellogg, asumimos las responsabilidades de ser una instancia valiosa de construcción de la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”. (Proyecto Aracatí)

“Entre los que nos conocemos, puesto que tenemos fundamentos/intereses semejantes, compartimos un valor profundo de comunidad. Esto incluye al personal del IPE”. (Proyectos Puebla Temuco Esmeraldas)

“El grado de coincidencia en la conciencia política tanto en los integrantes de los proyectos como en el de los del IPE-UNESCO, quienes pudieron compatibilizar y llegar a acuerdos en relación con impulsar una políti-

ca de Estado y viabilizar acuerdos y alianzas para que éste se responsabilice de lo que le compete”. (Proyecto Tandil)

En la medida en que aumentó la confianza también aumentó la posibilidad de plantear puntos de vista diferentes e incluso críticas al equipo formador. Pero esas críticas en todo momento pusieron por delante la tarea a realizar; por lo tanto, tuvieron siempre un carácter constructivo.

“La formación en evaluación fue efectiva porque tuvo una repercusión directa en cómo se iba implementando. Hay que tener en cuenta que junto con la formación en el taller también se ofrecían asesorías específicas a cada proyecto. En cambio, en los seminarios y foros participaba alguien distinto cada vez. A nivel general, en el interior de los equipos no es tan fácil que la persona que va a un intercambio pueda influir cambios en un proyecto en marcha”. (Montevideo-Querétaro)

“Habría que consultar más a los proyectos sobre los temas a tratar en la formación. El IIPE debería provocar la preparación de quien va a participar en los encuentros de formación para que esos mismos participantes identifiquen lo que cada uno precisa y quiere aprender. Establecer requisitos para el programa de formación”. (San Pablo-Aracatí-Caparáo)

“El taller de formación de competencias fue muy entretenido, pero muy pegado a la lógica empresarial y con un sesgo conductista. Fueron herramientas que fortalecían la gestión sin profundizar en su análisis. Eran descontextualizados de las necesidades de los proyectos. Se deberían haber realizado al inicio de los proyectos y centrados en los demandas específicas de cada proyecto”. (Montevideo-Querétaro)

“Percibimos una actitud flexible pero diversa por parte del equipo responsable de la formación: ante la demanda de modificaciones al programa de formación de competencias hubo una modificación percibida como muy

positiva en el esquema de organización de los seminarios y foros, pero ante otra demanda, como la de mayor espacio para la conceptualización de la Comunidad de Aprendizaje, no hubo respuesta”.

“Percibimos un gran desequilibrio en el manejo de los tiempos, especialmente en los espacios de socialización, (el más inmediato el de las autoevaluaciones). Pudo haberse aprovechado mejor con tiempos más largos para las actividades de intercambio”.

c Las opiniones registradas en el seguimiento:

Además del registro de cambios en los comportamientos, los registros de opiniones recogidos en las actividades de seguimiento nos permiten sostener que las actividades han logrado, en algunos casos, promover el desarrollo de actitudes consistentes con procesos de producción colectiva de saberes.

Testimonios

Há uma historia judaica que diz o seguinte: “um homen perdeo-se numna floresta e tentou diversos caminhos em vao. De repente encontrou um outro homen, tambem perdido. Entao, ¡he disse: Amigo, ¿sabes como salir desta floresta? Ao que outro ¡he respondeu: Nao! Decepcionado ele disse: Que azar’ Jamas sairemos daque! Entao, calmamente, o outro ¡he disse: Que azar, nao que sorte! Cada um podou dizer ao outro os caminhos que ja tentou e que nao funcionaram. Este debe ser o espirito que nos acompanha... Gracias, Gracias, Gracias!

Estos espacios permiten el intercambio, la reflexión y el cargarse de nuevas energías para continuar trabajando, sabiendo que existen muchas

personas que al igual que nosotros creen en que los cambios son posibles y que todo lo que hace falta es brindar oportunidades.

El Seminario Viajero de Montevideo fue para mí algo mágico y encantador, pues por él pude conocer por primera vez otro país, estar en aquella ciudad linda, andar por sus calles, convivir con su gente graciosa, además de haber incorporado informaciones muy valiosas para mi vida profesional y para el engrandecimiento de mis valores humanos. Aprendí principalmente que debemos dar todo el amor a las causas en que creemos no dejándonos abatir por las adversidades que siempre surgen en los proyectos.

El intercambio de conocimientos que aconteció en Tandil, me sirvió no sólo para mi vida profesional sino también para mi vida personal. Yo esperaba conocer otra realidad en Argentina, visto que en esa época ese país pasaba por una crisis muy grande. Tenía noticias de un país en decadencia, pero lo que encontré fue un país con personas que trabajan voluntariamente para construir una educación mejor, madres preocupadas por la educación de sus hijos. Fue una lección de vida que jamás olvidaré. Pena que duró apenas una semana...

“En los Seminarios Viajeros fueron fortalecidas actitudes para el trabajo cooperativo. Fueron promovidas las siguientes actitudes: Cooperación mutua, disposición a escuchar, franqueza, búsqueda de una identidad común a diferentes culturas latino-americanas a partir de experiencias locales. Hubo un cambio actitudinal: el aumento en el compromiso de los participantes de las actividades de formación con sus propios proyectos”.

4.2. Cómo explicar esos resultados

Hemos podido constatar que en algunos participantes se han producido cambios significativos en actitudes que contribuyen a su posibilidad de participar en procesos de producción colectiva de saberes. Desde nuestra perspectiva, y a modo de

hipótesis, podemos plantear que los factores que contribuyeron a esos cambios han sido: los procesos de interacción que promovieron las actividades, el formato de la actividad y la continuidad en la asistencia.

1. *Los procesos de interacción social:* todas las actividades seleccionadas implicaban procesos de interacción social. Pero el tipo de interacciones que se promovían en cada actividad era diferente.

Interacción social en las actividades formativas

	Interacción social en contexto real	Interacción social en contexto de aprendizaje	Interacción social informal
Pasantía	X	X	X
Talleres		X	
Intercambios con pares (en procesos de reflexión sobre presentaciones)		X	
Intercambios con expertos (en procesos de comentarios a partir de conferencias)		X	

Desde nuestra perspectiva, las actividades fecundas en términos de formación de actitudes fueron las pasantías, pues ellas implicaron:

a. *Interacciones personales en contextos diferentes a los propios*: realizar una visita a otro proyecto supuso para cada participante salir del propio contexto de actuación y ubicarse en uno nuevo y desconocido. La posibilidad de conocer al otro; de saber dónde y cómo vive, qué necesita, qué anhela, de qué carece, qué lo emociona, cómo piensa, a través del contacto directo puede contribuir a formar actitudes de empatía.

b. *Interacciones personales en contexto de aprendizaje*: las actividades de reflexión de las pasantías fueron situaciones de interacción personal en las que tanto los que observaron las actividades como los que fueron observados emitieron opinión sobre las acciones de otros y recibieron opiniones sobre sus propias acciones. Esas actividades de reflexión grupal permitieron el desempeño de actitudes tales como la de tener en cuenta la opinión del otro y la flexibilidad ante las críticas.

c. *Interacciones informales*: las actividades de pasantía, en tanto instancias de encuentro presencial, posibilitaron en el tiempo libre interacciones personales informales que promovieron la construcción de actitudes de confianza en el otro y de empatía.

Los intercambios entre pares y los talleres con expertos implicaron interacciones en contexto de aprendizaje. Desde nuestra perspectiva estas actividades han contribuido a la formación de actitudes de escucha y respeto a la opinión del otro y de flexibilidad ante las críticas.

Aunque una presentación entre pares pueda resultar una situación de menor exposición que hacerla frente a expertos, siempre implica un grado de exposición, y una cierta disposición a mostrar tanto las fortalezas como las debilida-

des implica escuchar al otro y desarrollar cierta flexibilidad ante las críticas.

Los diferentes tipos de actividades que integran la secuencia de trabajo permiten promover la participación teniendo en cuenta las características de los destinatarios. Quienes tienen dificultades para exponer frente al grupo total pueden participar en las actividades individuales o en las de pequeño grupo. Quienes tienen dificultades para trabajar solos pueden compensarlas en los momentos de trabajo en equipo. Sin embargo, la dinámica de trabajo de los talleres supone un nivel alto de exposición frente al otro. Los sujetos aparecen más claramente pues la heterogeneidad de actividades crea oportunidades de participación diversa. Este alto grado de exposición aumenta en las actividades de resolución individual, donde el sujeto es plenamente responsable, y disminuye en las actividades de resolución del grupo total, donde la responsabilidad se distribuye en todos los miembros. No obstante ello, los intercambios se realizan entre pares y con el experto a cargo del taller; así constituyen una oportunidad para promover la formación de actitudes vinculadas con la flexibilidad ante las críticas, tener en cuenta la opinión del otro, aprender a escuchar y poder ponerse en el lugar del otro.

En las conferencias y los paneles a cargo de especialistas la interacción social se halla condicionada por la dinámica propia de este tipo de actividades –presencia de un público amplio, predisposición para hablar frente a un público amplio, habilidad para presentar una pregunta por escrito–. Algunas de estas condiciones pueden limitar la posibilidad de participación de los destinatarios, ya sea por dificultades de tipo técnico como de tipo actitudinal. Fundamentalmente se trabaja la escucha a la opinión del otro.

Cuadro: Tipo de actitudes promovidas en las interacciones sociales establecidas en las actividades.

	Interacciones personales en contexto real diferente al propio	Interacciones personales en contexto de aprendizaje	Interacciones informales
Pasantías	Actitudes de empatía	Tener en cuenta la opinión del otro y la flexibilidad ante las críticas	Actitudes de confianza en el otro y de empatía.
Intercambios entre pares		Tener en cuenta la opinión del otro y la flexibilidad ante las críticas	
Talleres		Tener en cuenta la opinión del otro y la flexibilidad ante las críticas	
Intercambios con especialistas		Tener en cuenta la opinión del otro	

1. La asistencia continua de los participantes a las actividades de aprendizaje:

Los cambios de actitud han sido registrados en aquellos sujetos que tuvieron la oportunidad de participar en varias actividades de aprendizaje. El tiempo de exposición a este tipo de actividades parece haber tenido algún efecto en la construcción de actitudes.

5. Sobre la validez de los tres principios de aprendizaje empleados en la organización interna de la estrategia formativa

En la etapa de diseño se seleccionó un conjunto de actividades formativas organizadas sobre la base de tres principios de aprendizaje: acción y reflexión sobre la acción, interacción social y homología entre dispositivo de enseñanza y contexto de actuación.

La experiencia de trabajo nos ha permitido constatar que las actividades que resultaron más eficaces para el logro de los propósitos formativos fueron aquellas que lograron articular mejor en su organización interna los tres principios de aprendizaje.

Los talleres de evaluación, los talleres de producción de reflexiones escritas (de los foros) y las pasantías fueron las actividades que mejor articularon los tres principios de aprendizaje en su organización interna; en ellas también se obtuvieron los mejores logros en cuanto a reflexión sobre las prácticas, profundización conceptual, formación de capacidades de actuación y desarrollo de actitudes. Estos resultados nos permiten sostener la validez de los principios que orientaron el diseño de las actividades de aprendizaje.

Principios de aprendizaje presentes en la organización de las actividades formativas

Principios de Aprendizaje	Acción y reflexión sobre la acción	Interacción social	Homología entre dispositivo de enseñanza y contexto de actuación
Talleres de evaluación	1	1	1
Talleres de formación de competencias	1	1	3
Talleres de producción de reflexiones escritas	1	1	1
Pasantía	1	1	1
Intercambios con expertos (paneles presentaciones orales individuales)	3	2	3
Intercambios entre pares (paneles presentaciones orales individuales)	2	2	3

Nota: los números indican de mayor (1) a menor (3) el grado de presencia del principio de aprendizaje en la organización de la actividad.

Reflexiones finales

“Las generalizaciones en educación, ya sean producidas mediante estudios estadísticos o mediante estudios de caso, necesitan ser tratadas como guías tentadoras, como ideas que hay que considerar no como prescripciones que hay que seguir”. Eisner (1998)

La cita de Eisner que antecede indica el carácter de las reflexiones que aquí presentaremos y el sentido con el que las hemos elaborado. Son ideas producidas a posteriori de la acción, elaboradas a partir de nuestra experiencia, pero como nuevas ideas nos permiten también “anticipar” nuestra intervención en futuros procesos de formación en gestión.

En este sentido hemos elaborado cinco ideas generales que, desde nuestra perspectiva, pueden contribuir a pensar los procesos de formación en gestión.

- *Las estrategias de formación en gestión no son universales, sino que poseen características particulares que están fuertemente asociadas con las necesidades de aprendizaje de los destinatarios de la formación.*

Hemos planteado que las necesidades de aprendizaje son una elaboración conceptual que permite describir los saberes que un grupo de destinatarios de la formación necesita construir para poder resolver las situaciones de gestión en un contexto de actuación profesional determinado. Por lo tanto,

hemos definido al concepto de “necesidad de aprendizaje” como un concepto de tipo relacional que surge de articular el saber actual de los destinatarios con el saber que demanda su contexto de actuación.

El concepto de “necesidad de aprendizaje” tal como lo hemos definido, resulta clave para entender la particularidad de los procesos de formación en gestión, pues cada estrategia de enseñanza que se diseñe debe responder a esa particular articulación que se da entre el saber actual de los destinatarios y el saber requerido en su contexto de actuación.

La intencionalidad general de “formar en gestión”, por lo tanto, asume diversos significados que derivan de la identificación de las necesidades de aprendizaje. En este sentido, para poder tomar posición respecto de los propósitos formativos que describen el sentido de la formación –para qué formar en gestión–, resulta necesario identificar las necesidades de aprendizaje. El análisis de la demanda inicial, la caracterización del saber previo y de las expectativas de aprendizaje de los destinatarios de la formación y la caracterización de los contextos de actuación son todos procesos destinados a identificar las necesidades de aprendizaje a las que deberá responder la estrategia de formación.

Identificadas las necesidades de aprendizaje, es posible definir propósitos formativos que las expresen y derivar de ellos los contenidos a enseñar (qué enseñar). De donde la selección de los contenidos a enseñar tampoco es universal, pues refiere a aquello que un grupo particular de gestores necesita aprender para mejorar su capacidad de gestión en un contexto particular de actuación.

El relato de nuestra experiencia de trabajo, tanto en el proceso de diseño como en el de desarrollo, puso en eviden-

cia el proceso constante de contextualización de la estrategia en las necesidades de aprendizaje. Las visitas diagnósticas realizadas en la etapa de diseño de la estrategia, la definición de propósitos formativos, la selección de los contenidos a enseñar y la participación de los destinatarios en los procesos de seguimiento de la estrategia formativa, fueron todos ellos procesos de contextualización de la estrategia formativa en las necesidades de aprendizaje de los destinatarios.

Los logros de la estrategia empleada están asociados a una buena interpretación de la necesidades de aprendizaje, en tanto que los aspectos no logrados implican interpretaciones fallidas de esas necesidades.

El mayor logro en términos de aprendizaje para la gestión lo constituyó el dispositivo empleado para la asistencia técnica del proceso de autoevaluación. Aquí se pudo abordar una tarea de formación que respondía a una necesidad de aprendizaje común a todos los proyectos: debían llevar a cabo sus procesos de autoevaluación. En esos talleres se pudo definir qué sabían y qué necesitaban saber y saber hacer para desarrollar los procesos de autoevaluación. En tanto que el mayor fracaso en términos de interpretación de las necesidades de aprendizaje lo constituyeron los talleres de formación de competencias para la gestión. No sólo resultaron poco contextualizados en las prácticas reales de los equipos –características del contexto de actuación–, sino que llegaron tarde en el proceso de trabajo de los equipos que en su mayoría estaban finalizando sus actividades.

Las dificultades y los logros presentados nos permiten sostener la no universalidad de las estrategias de formación en gestión.

- *Una estrategia de formación en gestión que pretenda mejorar la capacidad de gestión actual de un grupo de gestores debe dar la oportunidad de trabajar los aspectos conceptuales, las capacidades de actuación y las actitudes involucradas en la toma de decisiones en las prácticas de gestión.*

Si mejorar la capacidad de gestión implica formar para “actuar con competencia”, en los contextos de gestión resulta necesario que la estrategia formativa aborde los saberes (conceptuales, de procedimiento y actitudes) que se ponen en acción al tomar decisiones en los contextos de gestión. Nuestra experiencia de trabajo nos ha permitido constatar que es posible diseñar dispositivos de trabajo que atiendan al aprendizaje de esos tres tipos de contenidos. Sin embargo, también nos permitió comprobar que existen factores que condicionan la posibilidad de abordarlos en determinados contextos de aprendizaje.

En particular, las capacidades de actuación y las actitudes requieren que las actividades de aprendizaje se desarrollen en el contexto real de cada equipo de trabajo, por dos motivos diferentes. Las capacidades de actuación porque son siempre contextualizadas, no es fácil y probablemente tampoco posible transferirlas de un contexto simulado de aprendizaje a un contexto real de actuación. Las actitudes porque, por un lado, requieren procesos de construcción de confianza muy fuertes no siempre posibles de garantizar en el contexto de una actividad de formación y, por otro lado, porque existen límites asociados al componente inconsciente implícito en las disposiciones a actuar.

Aun teniendo en cuenta estos límites, una estrategia de formación en gestión que pretenda mejorar la capacidad actual, debe y puede diseñar un proceso de enseñanza integral que brinde la oportunidad de ampliar los esquemas de conocimiento conceptual, las capacidades de actuación y las actitudes involucradas en la toma de decisiones en los contextos de gestión.

- *Una estrategia de formación en gestión que se proponga mejorar la capacidad de gestión de un grupo de gestores debe darle a éstos la oportunidad de tomar a su saber actual como objeto de reflexión y de acción.*

Cuando los destinatarios de la formación son gestores que poseen una práctica actual de gestión, la estrategia formativa no puede desconocer la existencia de un saber actual en los destinatarios, pues no se están formando para gestionar en futuro, sino que se están formando para mejorar los procesos de gestión que efectivamente desarrollan.

Nuestra experiencia de trabajo nos ha permitido constatar que, para mejorar esa capacidad de gestión, resulta necesario que los sujetos de la formación tomen como objeto de análisis sus propias prácticas de gestión. Pero también la experiencia nos indica que el análisis de las propias prácticas no constituye una condición suficiente para la construcción de conciencia discursiva sobre los saberes en ellas implícitos.

Los procesos de aprendizaje que resultaron más efectivos en nuestra estrategia de formación fueron aquellos que permitieron hacer-reflexionar sobre el hacer y volver a poner

en acción en el contexto real de actuación el contenido de la reflexión.

Para el caso de la construcción de conciencia discursiva sobre el saber conceptual implícito en la acción, las actividades que resultaron más efectivas fueron aquéllas que permitieron: explicitar saberes conceptuales previos, conocer esquemas interpretativos diferentes a los propios, hallar similitudes y diferencias entre esquemas propios y esquemas de otros, poner a prueba los nuevos esquemas en la acción y reflexionar sobre la fertilidad de esos nuevos esquemas en la orientación de la acción. Es decir, que permitieron completar los procesos de acción-reflexión-acción.

En el caso de las actividades destinadas al aprendizaje de las capacidades de actuación, la imposibilidad de desarrollar procesos completos de acción-reflexión metacognitiva-acción impidió que la mayoría de los participantes lograran construir conciencia discursiva sobre el saber hacer. Lo que se logró fue en la mayoría de los casos una ampliación del saber práctico previo.

Por tanto, no basta reflexionar sobre la acción para mejorar el saber sobre la gestión, los procesos de aprendizaje deben garantizar el tiempo necesario para que los participantes tengan la oportunidad de poner en acción en sus contextos de actuación aquello que han aprendido en los contextos de aprendizaje. Y volver a los contextos de aprendizaje para reflexionar sobre aquello que han hecho en sus contextos de actuación. Sólo así parece que es posible promover desde la enseñanza procesos de toma de conciencia que permitan ampliar el saber sobre la gestión.

- *Una estrategia de formación en gestión que pretenda cambios en la capacidad de gestión debe presentar una homología fuerte entre contexto de aprendizaje y contexto de actuación.*

La forma de trabajo en el contexto de aprendizaje es también contenido de aprendizaje. El formato de cada actividad es contenido porque actúa como modelo de una forma de gestionar. En este sentido, cuando en la situación de aprendizaje se crean condiciones para el diálogo abierto y franco entre los participantes y para un trabajo centrado en el propósito compartido de construir saber, el formato de esas actividades de aprendizaje se constituye también en contenido a aprender. El papel del equipo formador en la coordinación de las actividades, su estilo de intervención (escuchar la opinión de los participantes, recoger sus demandas, reorientar los procesos de trabajo en función de esas demandas, admitir errores, dar explicaciones sobre sus propias actuaciones) se constituye en un “modelo de actuación” para la gestión de procesos de construcción colectiva de saberes.

- *Una estrategia de formación que pretenda logros de aprendizaje en todos los destinatarios debe controlar que el tiempo de enseñanza con cada participante sea adecuado al proceso de aprendizaje que se pretende lograr.*

En todas las actividades de aprendizaje desarrolladas se obtuvieron logros diferenciados asociados con el saber previo de los destinatarios y con su asistencia a las actividades de

aprendizaje. La gran heterogeneidad de perfiles profesionales, trayectorias y conocimientos previos de los destinatarios impactó en el tipo de aprendizajes que han podido lograr en las actividades formativas. Estos logros diferenciados no constituyen de por sí un problema en tanto haya habido un avance en cada sujeto entre su saber inicial y el saber que logró construir en la actividad de formación. El problema es que en nuestra experiencia la posibilidad de aprendizaje se vio en muchos casos obstaculizada por la alta rotación de los participantes en las actividades de formación.

Desde nuestra perspectiva, el proceso de aprendizaje no es “un insight”, no hay comprensión súbita, no se aprende una capacidad de actuación por el solo hecho de ensayarla y analizarla en un taller (por mejor que ese taller sea) y menos aún se modifican actitudes. La participación en un Seminario Viajero en otro país puede resultar conmovedora en el plano personal, pero el aprendizaje en tanto cambio profundo en el saber, en el saber hacer o en las actitudes tampoco se logra con la asistencia aislada a un Seminario Viajero o a un foro. Los resultados nos indican que en aquellos casos en los que hubo una mayor presencia y continuidad de los participantes en las actividades de aprendizaje se lograron efectos en la modificación de sus saberes previos. Esos efectos no fueron los mismos en todos los participantes, sino que estuvieron asociados a su punto de partida inicial. Por lo tanto, podemos sostener que en términos de logros de aprendizaje no afecta tanto la heterogeneidad del grupo como la presencia rotativa e incluso esporádica de algunos participantes.

Bibliografía

- Astolfi, P. J. (1997): *Conceptos clave de la didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Díada Editora.
- Ausubel, D.P. y otros (1978): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México Trillas.
- Benjamin, W. (1991): "El narrador", en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P: (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2001) *Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Braslavsky, C. Acosta, F. (2002): *La formación para la gestión y la política educativa: conceptos claves y orientaciones para su enseñanza*. Buenos Aires 2002.
- Bruner, J., (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Casassus, J. (2000): *Problemas de la gestión educativa en América Latina, la tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B*, Santiago de Chile UNESCO.
- Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B., Valls, E. (1992): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Ed. Santillana.
- Eisner, E., (1998): *Cognición y curriculum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, E: (2002) *La escuela que necesitamos, ensayos personales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ezpeleta, J. y Furlán A. (comp.), (1992): *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Giddens, A., (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gilly M. (1991): *Psicología social de las construcciones cognitivas*, en Carretero, M. (comp): "Desarrollo y Aprendizaje" (1999) Buenos Aires, Aique.

- IIPE - UNESCO Buenos Aires, 1999, *Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores*, Buenos Aires.
- IIPE - UNESCO Buenos Aires, 1999, *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*, Buenos Aires.
- IIPE - UNESCO Buenos Aires, 2000, *Gestión de la transformación educativa requerimientos de aprendizaje para las instituciones*, Buenos Aires.
- Lakatos, I. (1985): *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza.
- Larrosa, J. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona Laertes.
- Le Boterf G. (2000): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000 S.A.
- Martín, A., (1995), *Ideas prácticas para innovadores críticos*, Sevilla, Díada.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.), (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Meirieu, P (1991): *Le hoiz d'eduquer*, París, ESF.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., (1990), *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós.
- Piaget J., (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, Madrid Siglo XXI.
- Piaget J., (1985): *La toma de conciencia*, Madrid, Morata.
- Piaget J., (1979), *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*, Buenos Aires, Huemul.
- Poggi, M. (2001): *La formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Rodríguez Moneo, M. (1999): *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires, Aique.
- Schön, D., (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Tedesco, J. C., (1995): *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya.

Torres, R. M. (1998): *Comunidad de Aprendizaje: una iniciativa de la Fundación Kellogg en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Revista Novedades Educativas, N° 94.

Vigotski, L. S. (1934) trad. cast (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Valls, Enric (1993): *Los procedimientos, aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Barcelona, ICE/Hors.

Wertsch, J. (1991): *Un enfoque sociocultural de la acción mental*, en Carretero M. (comp) 1999, *Desarrollo y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.

Breve descripción de los proyectos
que integraron la Iniciativa
de Educación Básica
“COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”
impulsada y financiada por la
Fundación Kellogg

“Pampas” - Profundización y ampliación de la oferta institucional y perfeccionamiento docente.
Sala de Lectura. Tandil (Argentina)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Argentina.

Ciudad o localidad: Tandil.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: SALA ABIERTA DE LECTURA, BIBLIOTECA POPULAR Y MUNICIPAL.

Tipo de institución: ONG, de cogestión entre la Asociación de Amigos de la Sala Abierta de Lectura y la Municipalidad de Tandil.

Ámbitos principales de trabajo: 1) Escuelas públicas, suburbanas y rurales, barrios, comunidades e instituciones que atienden población en desventaja socio-cultural en las cuales se posibilita el acercamiento del libro al niño y se promueven las prácticas de lectura y escritura. 2) Escuelas urbanas, públicas y privadas y sede de la Sala donde con diversas estrategias se posibilita el acercamiento del libro al niño y se promueven la lectura y la escritura. 3) Capacitación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura que se realiza en diversos ámbitos: Universidad, Sala de Lectura y escuelas. 4) Capacitación de bibliotecarios y dirigentes de bibliotecas populares y escolares de Tandil y distritos vecinos, en el ámbito de la Sala de Lectura y/o de otras bibliotecas.

Año de creación: 1989.

Dirección: Chacabuco 729.

Teléfono: 00 54 2293 447044. E-mail: salalectura@hotmail.com.ar.


Página web: en construcción.

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Tipo de institución: Universidad.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: *Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria:* espacios físicos y equipamiento para la Capacitación Docente, acreditaciones correspondientes que otorga la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, contratos generales y específicos entre la Universidad y la Sala de Lectura avalando proyectos diversos, publicaciones. *Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas:* proyecto de investigación sobre cambios en las prácticas docentes utilizando el material obtenido en la Capacitación Docente, participación de alumnas de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, dictado de seminarios en la Capacitación Docente por parte de profesores de dicha facultad.

Dirección: Pinto 399.

 Ana M. Rodi, Tel. 0054 2293 4274406. E-mail: amrodi@arnet.com.ar

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: “Pampas” Profundización y Ampliación de la oferta institucional y Perfeccionamiento docente. Sala de Lectura.

Problema que enfoca: Alfabetización deficitaria de niños y jóvenes con la consiguiente exclusión social y perjuicio para la comunidad.

Objetivos que se propone: contribuir al mejoramiento de la alfabetización de niños, jóvenes y adultos acercando el libro a posibles usuarios, principalmente de zonas suburbanas y rurales, incidiendo en la prácticas de lectura y escritura del sistema educativo y de otras organizaciones educativas no formales e instalando en la comunidad la preocupación por ellas.

Estrategias que desarrolla: 1.- Acercamiento del libro, prioritariamente, al niño y al joven y a toda la comunidad en general. 2.- Ofrecimiento, al sistema educativo y a las organizaciones no formales, de apoyaturas que posibiliten un cambio en las prácticas del lenguaje: sesiones de animación a la lectura, asesoramiento y seguimiento de proyectos, concursos y muestras que favorezcan el contacto con la lengua escrita, valijas viajeras para docentes y alumnos, bibliomóvil en zonas suburbanas y rurales (préstamo y animación a la lectura), cursos para bibliotecarios y voluntarios de instituciones. 3.- Capacitación Docente y Bibliotecaria en el área de la lengua, la literatura y la promoción y animación a la lectura. 4.- Instalación de bibliotecas o salas de lectura en algunos barrios y zonas rurales o reactivación de las existentes. 5.- Vinculación con instituciones comunitarias para la organización de proyectos de promoción de la lectura y la escritura, jornadas de reflexión y planificación cooperativa de acciones futuras.

***Metas:** Incremento de la asistencia de alumnos del sistema educativo a la institución con planificación de proyectos de lectura con los docentes y préstamo de libros; mayor frecuencia en las visitas del bibliomóvil a escuelas y barrios o parajes rurales y suburbanos promoviendo la lectura y realizando préstamos bibliográficos; ampliación del número de valijas viajeras para docentes; atención calificada del usuario procurando el incremento de socios; profundización de la extensión cultural y comunitaria de la Sala (talleres, espectáculos, campañas, muestras, concursos, festivales, etc.); incremento del fondo bibliográfico; creación de Salas de Lectura o Bibliotecas en zonas rurales y barrios periféricos y/o revitalización de las ya existentes, apoyando y capacitando a las personas de la comunidad para realizar atención de usuarios y promoción de la lectura; capacitación de docentes y personal de la institución en Didáctica de la Lengua y la Literatura; capacitación de bibliotecarios de la región y miembros de la comunidad en la promoción de la lectura; profundización de las redes entre las distintas comunidades de aprendizaje: docentes, alumnos, lectores, socios, profesores, comunicadores, bibliotecarios, etc., buscando una comunidad preocupada por la calidad de la alfabetización de sus miembros.

***Resultados esperados:** Comunidades de aprendizaje interesadas y capacitadas para la promoción y el uso de la lengua escrita en sus respectivos ámbitos de trabajo. Salas de Lectura y Bibliotecas movilizadas en el mismo sentido. Concreción de proyectos con la Universidad que continúen incidiendo sobre las prácticas de lectura y escritura de la comunidad docente.

Autonomía de las comunidades e instituciones para continuar los emprendimien-

tos desarrollados en conjunto con la Sala. Atención y acompañamiento de nuevas demandas para el biliomóvil. Modificación de algunas prácticas de lectura y escritura en los docentes capacitados. Capacitados como agentes multiplicadores en las instituciones donde se desempeñan. Algunos indicadores (en alumnos de escuelas rurales y suburbanas atendidas con el Bibliomóvil o del taller de Lectura de la Sala) que muestren el mejoramiento de la calidad de la alfabetización de niños. Proyectos de lectura y escritura generados a partir de redes comunitarias e instituciones.

***Lugar donde se desarrolla:** Todo el sistema educativo, la comunidad de Tandil y un buen número de bibliotecas populares; Escuelas especiales 501 y 503 y ATAD (Asociación de Ayuda al Discapacitado); Escuelas suburbanas y rurales N° 6, 8, 9, 19, 25, 28, 30, 32, 33, 38 y 64; Centros Educativos Complementarios N° 801 y 802; Jardines de Infantes 908, 913 y 919; Barrios La Tandilera, Villa Aguirre, Villa Gaucho, La Movediza y Maggiori; Parajes rurales de San Antonio, Gardey, Azucena, La Pastora y La Patria. Institución de la Minoridad Pajaritos de la Calle.

***Tipo de comunidad:** Ámbito urbano de toda la ciudad; ámbito rural y suburbano considerado de riesgo sociocultural por el alejamiento de zonas pobladas y la falta de contacto con materiales escritos.

Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens. Aracati, Ceará (Brasil)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Brasil.

Ciudad o localidad: Aracati - Ce.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Secretaria Municipal de Educação e Desporto - Semear.

Tipo de institución: Pública.

Ámbitos principales de trabajo: Educação e Desporto.

Año de creación: 1843.

Dirección: Rua Coronel Alexandrino, 1102 - Centro.

Teléfono: (88) 421 22 84; 421 1548; 421 10 06 ramal- 218

E-mail: semear@secrel.com.br

Página web: www.semear.ce.gov.br

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto

Tipo de institución: Prefeitura Municipal do Aracati.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Políticas públicas na área de educação, cultura, meio ambiente, saúde, ação social, desenvolvimento, etc.

Año de creación: 1843.

Personería jurídica: Prefeitura Municipal.

Dirección: Rua Santos Dumont, 1140 - Centro.

✉ Augusto Álvaro Jerônimo Gomes, Raimundo Félix de Lima (Ray Lima), Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens.
(88)421 22 84; 421 15 48 ou semear@secrel.com.br

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens.

Objetivo general: Animar e dar suporte à política municipal de educação, favorecendo a criação de ambientes escolares alegres e prazerosos, desenvolvendo atividades culturais, artísticas e desportivas, de comunicação e educação ambiental, além da formação continuada dos educadores com o Ciclo de Palestras e Debates, tornando Aracati Um Ambiente Educativo em Construção.

***Metas principais:**

Ampliação e qualificação das ações educativas de arte e esporte para 37 escolas; Continuidade das ações do Ônibus Multimídia Zumbi com animação, incentivo e construção da leitura e da escrita em 80 e formação de núcleos de leitura em 70 escolas nos próximos quatro anos;

Difusão das produções escolares, melhoria e ampliação das ações do Circo Zumbi; Continuidade e aperfeiçoamento da Ação Zumbi de Formação para o Desenvolvimento Humano, com destaque para o Ciclo Zumbi de Palestras e Debates, a formação continuada dos educadores de arte e esporte e da equipe do Programa Zumbi; Continuidade do Sistema de Informação e Comunicação Escolar – SICES - produção de jornais escolares; formação das equipes das rádios FM escolares; melhoria do funcionamento da página Web e plantão Zumbi; sinalização e criação de murais das escolas municipais; produção do vídeo Zumbi; produção da revista Zumbi; publicação das palestras do Ciclo de Palestras e Debates;

Continuidade e intensificação da Ação Zumbi-Reci de Educação Ambiental, com destaque para as oficinas de reciclagem de papel, os programas da FM Malazar-tes e as trilhas ecológicas da APA de Canoa Quebrada; Melhoria e aperfeiçoamento das ações do Círculo de Acompanhamento, Avaliação e Desenvolvimento Artístico-Pedagógico; Busca de novos parceiros para dar suporte e sustentação às ações do Programa Zumbi para os próximos quatro anos.

***Resultados esperados:**

Aperfeiçoamento das ações do Programa Zumbi no espaço escolar para sua consolidação e sustentabilidade;

Ampliação do universo de leitura dos aprendentes, facilitadores e população local; Aprofundamento da interação com outras experiências significativas em nível de Brasil e América Latina, principalmente através da Iniciativa Comunidade de Aprendizaje;

Possibilitar ao educador ser mais artista, ao artista mais educador;

Transformação do espaço escolar e de sua comunidade em ambiente de aprendizagens com alegria e prazer; em lugar de exercício pleno de produção de conhecimento e prática de cidadania; em verdadeiro centro receptor, produtor e difusor de culturas;

Propiciar no Aracati a criação de ambientes significativamente educativos que o fortaleçam e o tornem uma comunidade de aprendizagens com desenvolvimento humano;

A garantia de crianças, pais e educadores mais saudios, brincantes, produtores, felizes.

***Lugar donde se desarrolla:**

Principalmente nas escolas municipais e, ainda, em outros espaços como: Circo Zumbi, Ônibus

Multimídia Zumbi, Recricriança, Curso de Formação de Professores, SEMEAR, etc.

***Tipo de comunidad:** Praias, comunidades rurais e urbanas.

Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem. Minas Gerais (Brasil)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Brasil.

Ciudad o localidad: Belo Horizonte/Minas Gerais.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Tipo de institución: Pública Federal.

Ámbitos principales de trabajo: Atividades de Ensino nos níveis fundamental, médio, profissionalizante, graduação e pós-graduação. Atividades de pesquisa e desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento e atividades de extensão que são caracterizadas pelas suas atuações foras dos limites territoriais da universidade e atuando em todos os níveis anteriormente citados.

Año de creación: 1927.

Dirección: Av. Antônio Carlos, 6627 Campus Pampulha - Prédio do Colégio Técnico Sala 114 – Belo Horizonte/Minas Gerais - Brasil CEP 31.270-901.

Teléfono: 55 31-3499 4943

E-mail: proj-caparao@coltec.ufmg.br

Página web: www.ufmg.br

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/Ministério do Meio Ambiente - IBAMA/MMA.

Tipo de institución: Pública Federal.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Políticas públicas de conservação e preservação do meio ambiente e educação ambiental.

Año de creación: 1989.

Personería jurídica: Jader Pinto de Campos Figueiredo (Representante em Minas Gerais).

Dirección: Av. Contorno, 8121 Santo Agostinho Belo Horizonte/MG CEP: 30.110-120.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG.

Tipo de institución: Pública Estadual.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Políticas públicas de educação no Estado de Minas Gerais.

Año de creación: 1930.

Personería jurídica: Murilio de Avelar Hinguel (Secretário Estadual de Educação de Minas Gerais).

Dirección: Av. Amazonas, 5855 Gameleira - Belo Horizonte/MG CEP: 30.510-000. Centro de Pesquisas René Rachou/Fundação Oswaldo Cruz - CPQRR/FIOCRUZ.

Tipo de institución: - Público Federal.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Pesquisa em Saúde Pública.

Año de creación: 1955.

Personería jurídica: Roberto Sena Rocha (Diretor).

Dirección: Av. Augusto de Lima, 1715 Barro Preto Belo Horizonte/MG 30.000-000.

Prefeitura Municipal de Alto Caparaó - PMAC.

Tipo de institución: Pública Municipal.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Políticas públicas municipais e gestão.

Año de creación: 1997.

Personería jurídica: Delfino José Emerich (Prefeito Municipal).

Dirección: Rua Luciano Breder, 15 Liberdade Alto Caparaó/MG CEP: 36.836-000. Prefeitura Municipal de Caparaó - PMC.

Tipo de institución: Pública Municipal.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Políticas públicas.

Año de creación: 1963.

Personería jurídica: Itayr Horste Pinheiro (Prefeito Municipal).

Dirección: Praça Sebastião Olímpio Moreira, 135 1º andar Caparaó/MG CEP: 36.834-000.

Centro Mineiro de Estudos Epidemiológicos e Ambientais - CEMEA.


Tipo de instituição: Organização Não Governamental.

Ambitos principais de trabalho con incidencia en el proyecto: Estudos epidemiológicos e ambientais.

Año de creación: 2000.

Personería jurídica: Waltency Roque de Sá (Diretor).

Dirección: Eua Dona Cecília, 33 Serra Belo Horizonte/MG CEP 32.220.070.

 Marcos Antonio Nicácio, e-mail: proj-caparao@coltec.ufmg.br; 55-31-3499 4943.

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem.

Objetivo general:

O projeto propõe reforçar o trabalho interativo e articulado (permanente e em serviço) entre os vários parceiros e agentes sociais que se propõem a participar, visando à construção de conhecimento e cultura para o desenvolvimento comunitário e melhoria da qualidade de vida através de uma intervenção sistêmica nas áreas da educação, saúde, cultura, memória histórica e trabalho. Busca a construção de uma comunidade educativa onde as instituições e as pessoas se educam e são educadoras, em uma formação para a ação autônoma e continuada, na tessitura de uma rede de intercâmbio, no fortalecimento do desenvolvimento comunitário, através da construção "aberta" da escola, das casas de cultura e bibliotecas municipais bem como da zona histórica do Parque Nacional do Caparaó.

***Metas:**

Esperamos construir modelos e procedimentos educativos que envolvam diversos agentes das comunidades, para construir uma rede de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento comunitário e qualidade de vida através da capacitação em áreas de trabalho (educação, saúde, meio ambiente, cultura, memória histórica).

1. Curso de Aperfeiçoamento e projetos pedagógicos nas escolas:

busca a formação de professores dos dois municípios no Curso de Aperfeiçoamento com destaques para os domínios dos sentimentos, conhecimentos e valores, devendo contar com a participação de funcionários das escolas, pais e alunos.

2. Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área da Educação:

busca o estabelecimento de um espaço para uma rede de intercâmbio de experiências, dificuldades, informações, dados, metodologias de trabalho e outros entre professores, alunos e técnicos das Instituições participantes e convidadas; para construir um currículo contextualizado e com significativo respeito à realidade local e regional; busca a formação dos recursos humanos locais da educação (professores, membros efetivos e suplentes dos Conselhos Municipais de Educação e demais representantes locais e da região que se interessam por esta área).

3. *Seminários, cursos e encontros na área da Memória Histórica, produção do Livro Memória e apoio à Zona Histórica*: visa a pesquisa da memória histórica da região e posteriormente da elaboração do Livro-Memória; busca o apoio à preservação e desenvolvimento da Zona Histórica do Parque Nacional do Caparaó.

4. *Seminários, cursos e encontros na área da cultura e apoio às Casas de Cultura e Bibliotecas Municipais*: busca o apoio à preservação e ao desenvolvimento das Casas de Cultura e Bibliotecas Municipais; visa o desenvolvimento de Jornadas Culturais nas comunidades rurais e urbanas através de atividades de recreação, expressão, comunicação, troca.

5. *Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área da Saúde*: busca a formação dos recursos humanos locais da saúde em cursos de atualização nas áreas de educação para a saúde, saúde ambiental e outras, nas conferências municipais da saúde, etc.

6. *Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área do Meio Ambiente*: busca a formação dos recursos humanos locais de meio ambiente em cursos de atualização nas áreas de educação ambiental, saúde ambiental, gestão ambiental e outras.

7. *Estágio Rural para alunos do COLTEC e trabalhos comunitários para alunos do Curso Médio local*: busca a formação de um ambiente propício à interação entre alunos do COLTEC e os jovens das comunidades locais em um processo contínuo de intercâmbio de informações em todas as áreas de atuação do projeto; de identificação, expressão e articulação de interesses e problemas de temas dos jovens.

***Resultados esperados:**

Incremento significativo na capacidade de organização, participação e autogestão de suas iniciativas, tendo reforçado o trabalho interativo e articulado entre os vários parceiros e agentes sociais, que visa o desenvolvimento comunitário, a melhoria da qualidade de vida e construção de uma comunidade educativa e de modelos e procedimentos educativos que envolvam diversos agentes das comunidades no exercício contínuo de uma rede de aprendizagem.

Lugar donde se desarrolla: Municípios de Caparaó e Alto Caparaó no Estado de Minas Gerais -Brasil.

Tipo de comunidad: Comunidade urbana e rural com economia baseada na produção agropecuária.

Integrar pela Educação. São Paulo (Brasil)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Brasil.

Ciudad o localidad: São Paulo - SP.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Ação Educativa.

Tipo de institución: ONG.

Ámbitos principales de trabajo: presta orientação pedagógica, forma educadores, faz estudos e publicações sobre educação básica, subsidiando profissionais de escolas públicas e participantes de grupos populares.

E-mail: acaoeduca@acaoeducativa.org

Homepage: www.acaoeducativa.org

Año de creación: 1994.

Dirección: rua General Jardim 660 Vila Buarque 01223-010 São Paulo SP.

Teléfono: 55-11-3151-2333

E-mail: acaoeduca@acaoeducativa.org

Página web: <http://www.acaoeducativa.org>

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto: Ação Comunitária Paroquial do Itaim Paulista.

Tipo de institución: associação comunitária.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Faz educação complementar de crianças com idade de 6 a 14 anos nos períodos do dia em que não estão frequentando a escola, em quatro centros do programa Gente Jovem da Prefeitura do Município de São Paulo. Mantém também o Centro de Cultura e Convivência Juvenil, local de recreação, expressão e formação profissional de pessoas a partir dos 15 anos.

Año de creación: 1982.

Personería jurídica: sociedade civil sem fins lucrativos.

Dirección: Rua Ipê do Campo 7 Jd. Carolina 08151-390 São Paulo SP tel (11) 6561-7172.

Associação Ética e Arte na Educação.

Tipo de institución: associação comunitária.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Organiza e mobiliza jovens, famílias e professores de diferentes escolas públicas da Vila Progresso (São Miguel e Itaquera), fazendo, aprendendo e ensinando teatro, música e dança, bem como capacitando para o trabalho e para administrar organizações sem fins lucrativos.

Año de creación: 1999.

Personería jurídica: sociedade civil sem fins lucrativos.

Dirección: Rua Carlo Manelli 154 Guaianazes 08430-210 São Paulo SP tel (11) 6135-0748.

E-mail: eticaearte@yahoo.com.br

Home page: www.geocities.com/eticaarte

Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo.

Tipo de institución: escola de ensino médio.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Implementa processos de planejamento participativo da educação com profissionais da escola, alunos e familiares, juntamente com atividades de rádio, teatro, poesia, informática, vídeo e biblioteca com a comunidade.

Año de creación: 1961.

Personería jurídica: escola pública.

Dirección: Av. Paranaguá 472 Ermelino Matarazzo 03806-000 São Paulo SP tel. (011) 206-4188.

E-mail: filomena@filomenamatarazzo.com.br

www.filomenamatarazzo.com.br

Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Carlos de Andrada e Silva.

Tipo de institución: escola de ensino fundamental.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Implementa processos de planejamento participativo da educação com profissionais da escola, alunos e familiares, juntamente com atividades de música e dança afro-brasileira, horta e jardim, xadrez, serviços de apoio à aprendizagem e geração de renda com reciclagem de resíduos.

Año de creación: 1978.

Personería jurídica: escola pública.

Dirección: Rua Baltazar Santana 365 Jardim Planalto 08040 420 São Paulo SP Telfax (011) 297-1899/297-1553.

E-mail: antoniocarlosdeandradeasilva@ig.com.br

Fórum de Educação da Zona Leste.

Tipo de institución: fórum de debates.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Realiza reuniões e seminários sobre temas de política educacional, difundindo informações e publicações, promovendo o encontro de estudiosos e autoridades com as pessoas comuns que fazem a educação no cotidiano: profissionais de escolas, estudantes e líderes comunitários.

Año de creación: 1993.

Personería jurídica: grupo não formal.

Dirección: Av. Paranaguá 472 Ermelino Matarazzo 03806-000 São Paulo SP ormal.

Núcleo Cultural Força Ativa.

Tipo de institución: grupo juvenil.


Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Desenvolve a consciência política de jovens afrodescendentes pelo incentivo à prática da música (especialmente o rap), cursos sobre direitos humanos, debates em escolas públicas, grupos de estudo e implantação de biblioteca comunitária.

Año de creación: 1989.

Personería jurídica: grupo não formal.

Dirección: Caixa Postal 53815 CEP 08251-970 São Paulo SP.

Home page: www.geocities.com/athens/cyprus/3465/

 Elie Ghanem, tel(11)3151-2333; e-mail: elie@acaeducativa.com.br

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Integrar pela Educação.

Objetivo general: Gerar novos sentidos para a educação escolar.

***Metas:**

Aumentar a influência de alunos e familiares – com assessoria e formação de educadores para formularem e implementarem atividades educacionais, que dialoguem e envolvam os diferentes grupos nas decisões sobre a educação que se realiza na escola. Fortalecer o Fórum de Educação da Zona Leste – tratando de temas de política educacional com professores, estudantes e líderes comunitários para que, com uma noção mais precisa desses assuntos, interajam com as autoridades públicas na tomada de providências e oferta de condições que melhorem nossa educação. Reconstruir relações – com práticas educacionais artísticas e associativas de alunos, professores e outros moradores das comunidades, traduzindo temas de seu interesse em atividades teatrais, musicais, coreografias ou artes plásticas, ampliando o uso de bibliotecas, laboratórios de informática e auditórios das escolas públicas, tornando-as lugares de formação e aglutinação dos produtores culturais locais.

Manter relação ativa com os meios de comunicação de massa – com as organizações do projeto desenvolvendo seus próprios boletins, assim como fornecendo notícias e análises a TVs e rádios comunitárias ou comerciais e a jornais impressos locais e outros.

***Resultados esperados:**

Redefinir a educação escolar, atribuindo a esta um novo sentido e levando em conta que nem o Estado nem os círculos de especialistas são capazes de propor e realizar sozinho as mudanças requeridas nos sistemas públicos de ensino, sendo necessário compor um campo de debates, práticas e formação de consensos com a população.

Lugar donde se desarrolla: Zona Leste do município de São Paulo.

Tipo de comunidad: periferia urbana.

Participación comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y falta de oportunidades para los jóvenes en la comuna de Cerro Navia. Santiago de Chile (Chile)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Chile.

Ciudad o localidad: Santiago.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Tipo de institución: Organismo No Gubernamental (ONG) y Centro Académico Independiente (CAI).

Ámbitos principales de trabajo: La misión institucional es "contribuir a la construcción de una sociedad más justa en el contexto de un cambio de época a través de la educación, entendida como un movilizador por excelencia del desarrollo del ser humano en sociedad".

Las áreas de trabajo son: Educación, infancia y comunidad; Educación, género y ciudadanía, Gestión y Desarrollo Local, Educación, jóvenes y adultos. Diversos proyectos se desarrollan en estas diferentes áreas en los cuales se realiza investigación, experimentación y/o docencia; acciones que se dirigen a docentes, directivos, jóvenes, niños.

Año de creación: 1971.

Dirección: Enrique Richards 3344. Ñuñoa. Santiago.

Teléfono: 56-2-2096644.

E-mail: pie@academia.cl

Página web: www.pie.cl


Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto: Corporación Municipal de Educación y Salud de Cerro Navia.

Tipo de institución: Municipal, de derecho privado.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Organismo sostenedor y gestor de la educación municipal de la comuna de Cerro Navia, en los niveles de educación parvularia, básica y media y de adultos.

Año de creación: 1985.

Personería jurídica: Decreto 388 del 22 de mayo de 1986.

 Flavia Fiabane. 56-2-2096644. E-mail: ffiabane@academia.cl

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Participación Comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y falta de oportunidades para los jóvenes en la comuna de Cerro Navia.

Objetivo general: Incidir, a través del enriquecimiento del espacio educativo, en el mejoramiento de la calidad de vida presente y futura de niños y jóvenes focalizando la atención en los niños que trabajan y aquellos que están en riesgo de deserción o que han desertado.

***Metas:** Influir en fortalecer una política comunal donde la calidad de vida de niños y jóvenes sea un objetivo importante, realizando acciones de discriminación positiva a favor de niños y jóvenes en situaciones de mayor fragilidad.

Cuantificar el número de niños entre 6 y 12 años que están en la categoría de trabajadores infantiles, en 5 escuelas de la comuna de Cerro Navia.

Diseñar e implementar estrategias de prevención de la deserción escolar en cinco establecimientos de enseñanza básica de la comuna de Cerro Navia.

Realizar un diagnóstico que permita identificar las razones/motivos,/causas de niños de enseñanza básica y de jóvenes de enseñanza media para desertar.

Diseñar e implementar una estrategia de atención educativa para que desertores de la educación básica logren terminar su ciclo de escolaridad básica.

Diseñar e implementar estrategias de apoyo a la gestión escolar en cinco establecimientos educativos con el objetivo de mejorar su oferta educativa.

Experimentar estrategias de apoyo comunitario al mejoramiento de la calidad de vida de niños y jóvenes.

***Resultados esperados:**

En términos generales los resultados esperados como producto de la intervención, se expresan en dos dimensiones. En términos de acción se pretende mejorar las experiencias escolares de niños y jóvenes a través del enriquecimiento de las experiencias educativas al interior de los establecimientos y, para aquellos que están fuera del sistema escolar, diseñar estrategias que permitan su reincorporación. A nivel de investigación, en relación al trabajo infantil, se espera visibilizarlo y problematizarlo; explorando estrategias que impliquen apoyo tanto en la escuela como fuera de ella para los niños en esta situación. Respecto de la deserción escolar, identificar factores que la causan de modo de proponer acciones de prevención.

Contribuir a generar y/o fortalecer una red institucional que apoye el mejoramiento de la calidad de vida de niños y jóvenes.

Realizar acciones de enriquecimiento de los espacios escolares con el objetivo de aumentar las condiciones de retención de niños y niñas.

Realizar acciones de "reincorporación" de desertores que contemplen tanto nivelación de estudios como mejoramiento de la autoestima, desarrollo personal.

Generar estrategias de prevención de la deserción tanto en educación básica como en educación media.

Lugar donde se desarrolla: Cerro Navia, comuna urbano popular ubicada en el sector poniente de Santiago.

Tipo de comunidad: El proyecto se implementa en un sector de la comuna de Cerro Navia, el cual fue elegido por concentrar un conjunto de problemas existentes en la comuna. Ésta presenta índices de desarrollo en muchos casos más bajos que el del resto del país. Por ejemplo, la tasa de analfabetismo es casi un pun-

to mayor que la del país, lo mismo ocurre con el promedio de escolaridad de la población adulta. En términos de ingresos propios la comuna tiene muy pocos ya que prácticamente carece de actividad económica local por la cual reciba impuestos. Está entre las seis comunas más pobres de la Región Metropolitana, en la que existen en total 52 comunas.

En términos de organización y participación social, si bien existe una larga tradición, lo que se observa hoy son innumerables dificultades para lograr la participación de los habitantes en organizaciones. Esto ocurre en las organizaciones formales –como Juntas de Vecinos– y, en las organizaciones informales la participación parece ser esporádica, puntual. Si bien es la comuna del gran Santiago que reúne mayor población de origen mapuche esto no logra ser un agente fuertemente aglutinador ni movilizador social.

Gestión Participativa en Educación-Kelluwün Temuco (Chile)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Chile.

Ciudad o localidad: Temuco, región de La Araucanía.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Universidad de La Frontera/Departamento de Educación/Fundación Desarrollo Educacional La Araucanía (UFRO/FUDEA).

Tipo de institución: Universidad/Educación Superior.

Ámbitos principales de trabajo: Investigación, docencia, extensión.

Año de creación: 1980.

Dirección: Montevideo 0720, Temuco, Región de La Araucanía, Chile.


Teléfono: (56)(45) 734010.

E-mail: kelluwun@ufro.cl

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:

Tipo de institución: Municipalidad de Ercilla – Departamento de Administración de la Educación Municipal.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Administración Educativa.

 Guillermo Williamson C., e-mail: gwilliam@ufro.cl

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Gestión Participativa en Educación-Kelluwün.

Objetivo general: Promover la Participación Social, la Gestión y Cultura Democrática y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades locales y educativas del Municipio de Ercilla.

***Metas:** Lograr que por lo menos 12 comunidades educativas y locales del Municipio de Ercilla participen activamente de la propuesta, acción y resultados del Proyecto.

***Resultados esperados:** Sistema de Educación Municipal (11 comunidades educativas y locales) con Proyectos Educativos Institucionales (PEI) pertinentes y participativos; profesores/as perfeccionados en EIB; comunidades indígenas con cultura tradicional recuperada en diversos grados; organización de la demanda social por educación; mejoramiento de la calidad y pertinencia del currículo.

Lugar donde se desarrolla: Municipio de Ercilla-IX Región de La Araucanía.

Tipo de comunidad: Principalmente comunidades indígenas y rurales, así como dos pueblos y una ciudad pequeña.

Fortalecimiento de la actoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle San Rafael. Esmeraldas (Ecuador)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Ecuador.

Ciudad o localidad: Esmeraldas - Valle San Rafael.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: CECAFEC – Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle.

Tipo de institución: Corporación sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo: Formación-Investigación-Asistencia Técnica y Consultoría en temas relativos a capacitación, educación, metodologías, materiales educativos, etc.

Año de creación: 1992.

Dirección: Lizardo García 121 y 12 de Octubre.

Teléfono: 239791-239792-239790.

E-mail: cecafec1@cecafec.org.ec

Página web: www.cecafec.org.ec

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:


Tipo de institución: Fundación sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Organización Juvenil, Formación de Jóvenes.

Año de creación: agosto de 1997.

Personería jurídica: 2195 del Ministerio de Bienestar Social – Agosto de 1999.

Dirección: Tolita 1, Manzana No. 24, Villa No. 25. Por la calle del PAI.

 Nelsy Lizarazo, 06-702771 ó 704207.

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Fortalecimiento de la actoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle San Rafael.

Objetivo general: Fortalecer el protagonismo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle San Rafael, en los diversos ámbitos en los que se desarrolla su vida cotidiana, incidiendo en la transformación de dichos ámbitos como espacios de reconocimiento y valoración de niños y jóvenes como sujetos y actores de su propia vida y de la vida comunitaria.

***Metas:**

Componente organizativo-juvenil: Cuatro organizaciones juveniles con proyectos en marcha y articulando a su alrededor comunidades de aprendizaje en sectores específicos del Valle San Rafael.

Cuatro organizaciones juveniles con proyectos en marcha e iniciando la articulación de comunidades de aprendizaje a su alrededor.

Diez organizaciones juveniles más en fase de organización y toma de iniciativas para articular, alrededor de ellas, a diversos actores comunitarios.

Componente comunicativo: 27 números del periódico *La Voz del Valle* registrando la vida comunitaria a lo largo de los tres años del proyecto.

10 boletines informativos circulando en ámbitos institucionales locales y nacionales.

Unidad Móvil de Perifoneo en actividad permanente de información y contacto en el Valle San Rafael.

Componente formativo: 100 maestros/as involucrados en propuestas formativas e implementando transformaciones concretas en sus prácticas de aula.

250 padres y madres participando en espacios formativos y logrando transformaciones concretas en su vida familiar.

100-150 jóvenes participando de manera activa y permanente en propuestas y espacios formativos juveniles.

***Resultados esperados:**

Jóvenes del Valle San Rafael, en procesos organizativos sostenidos, protagonistas de iniciativas y dinámicas nuevas en su comunidad, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades en su propia vida y en la vida comunitaria.

Escuelas y colegios del Valle San Rafael desarrollando procesos innovadores y transformadores de la relación educativa y las prácticas de aula y de escuela, desde un enfoque de reconocimiento a la actoría de niños y niñas.

Proyectos y actividades juveniles en marcha, movilizandoy articulando al conjunto de actores del Valle San Rafael.

Herramientas comunicacionales integradas a la vida del Valle, asumidas por protagonistas de la vida comunitaria y en desarrollo permanente.

Familias con climas afectivos favorecedores de un desarrollo saludable de sus niños/as, sus adolescentes y jóvenes.

Jóvenes con más herramientas personales y colectivas para enfrentar su pro-

pio proyecto de vida, su organización y el mejoramiento de su vida y la de sus comunidades.

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes generando transformaciones concretas en su entorno familiar, escolar, comunitario, laboral y de pares.

Socialización de la experiencia de San Rafael a nivel local, entre autoridades, instituciones y organismos del ámbito educativo y de desarrollo comunitario en Esmeraldas.

Lugar donde se desarrolla: Valle San Rafael.

Tipo de comunidad: urbana-rural /marginal.

Furcy como feria de aprendizaje. Furcy (Haiti)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Haití.

Ciudad o localidad: Port-au-Prince.

Departamento o provincia: Departement De L'Ouest.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Universite Quisqueya (UNIQ).

Tipo de institución: Universidad (y tiene personería jurídica).

Ámbitos principales de trabajo: teaching, research.

Año de creación: 1990.

Dirección: Blvd. Herry Truman et Rue Charerco, Port-au-Prince, Haití, (P.O. Box 796, Port-au-Prince, Haití).

Teléfono: (509) 221-6809, (509) 222-9002, (509) 222-9103. Fax: (509) 221-6809.
INSTITUCIÓN N° 1


Nombre: Ministère de L'Education, De La Jeunesse et des Sports D'Haití (MENJS).

Tipo de institución: gouvernemental.

Ámbitos principales de trabajo: Coordination Nationale de l'Education.

Dirección: Rue Dr. Audin, Port-au-Prince, Haití.

Teléfono: (509) 222-9732, (509) 223-4716, (509) 222-7535.

 Michaëlle A. Saint – Natus.

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Furcy como feria de aprendizaje.

Objetivos que se propone:

- A nivel de la comunidad de Furcy y en comunidades similares, de un otro modo de ser como comunidad; una comunidad solidaria, instituyente como una comunidad de aprendizaje.

- A nivel de la universidad, de un nuevo pensamiento en educación, que impacte positivamente en su acción de formación, investigación y de servicios a la comunidad.

Metas del proyecto:

El proyecto pretende desarrollar un programa de educación a todos los niveles de tipo formal y no formal en una pequeña comunidad de Haití. Se realizará en acuerdo con las aspiraciones y necesidades de la población y tratará de fortalecer las relaciones de aprendizaje dentro de todos los tipos de escuelas, niveles y edades para propulsar su desarrollo y aumentar sus posibilidades de acción.

El proyecto consiste en:

- Actividades pedagógicas diversificadas y demostraciones dirigidas a todos los niveles escolares, procurando reforzar la capacidad de los alumnos y de la población para resolver sus problemas de productividad.

- Acciones de motivación de maestros, alumnos y población.

- Acciones de divulgación.

- Actividades de investigaciones universitarias por los estudiantes y profesores que producirán artículos, tesis, informaciones y observaciones.

- Actividades para mejorar la capacitación de los residentes de la zona, de los alumnos y del sistema escolar formal y no formal.

- El proyecto desea que:

- Los maestros se capaciten.

- Los alumnos y estudiantes aprenden a estudiar de manera diferente.

Por esta razón, serán utilizadas diferentes estrategias de formación. Porque hay:

- una necesidad de verificar si la enseñanza ofrecida es comprendida;

- la necesidad de crear un lugar donde los alumnos pueden probar sus conocimientos, explicarlos, transmitirlos a otros tanto en forma escrita como oral.

Además de la visión tradicional de la evaluación que sería formal. El proyecto desea introducir formas innovadoras de evaluación.

Lugar donde se desarrollará: Furcy, una pequeña localidad rural ubicada en la Sección Comunal de Souçailles, en el Departamento Oeste de Haití.

Tipo de comunidad: es una comunidad campesina agrícola más pobre donde las asociaciones comunitarias no están muy valoradas por las escuelas.

Población a la que atenderá: el proyecto va a servir a los niños, los jóvenes, los adultos. Todos son de origen negro. Alumnos, maestros, jóvenes, padres de familia, líderes comunitarios y estudiantes de la universidad Quisqueya van a trabajar en conjunto para organizar ferias de aprendizaje; y van a aprender, hacer investigaciones y demostraciones para enseñar a la comunidad, en general, nociones y actividades.

La escuela como espacio de convergencia para la transformación educativa – LECECE. Querétaro (México)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: México.

Ciudad o localidad: Corregidora, Querétaro.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: UAQ, Universidad Autónoma de Querétaro.

Tipo de institución: Universidad.

Ámbitos principales de trabajo: Docencia, Investigación y Extensión.

Año de creación: 1951.

Dirección: Cerro de las Campanas s/n, Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Teléfono: (52 4) 216 3103, 216 1841.

E-mail: sgarbus@sunserver.uaq.mx

Página web: en construcción.

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:

Tipo de institución: Servicios de Educación Primaria del Estado de Querétaro.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Educación Básica.

 Sabina Garbus Fradkin, e-mail: sgarbus@sunserver.uaq.mx; s_garbus@yahoo.com

Tel. Facultad de Psicología: (52 4) 2163103, (52 4) 2161841.

Tel. Celular: (52 4) 2194140, Tel. Particular: (52 4) 2350342.

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: La escuela como espacio de convergencia para la transformación educativa – LECECE.

Objetivo general: Crear estrategias que permitan una coparticipación y compromiso mutuo entre la comunidad y la escuela para mejorar la educación que se imparte en ellas, vinculándola con las necesidades propias de la comunidad, rescatando a la escuela como institución formadora de recursos humanos de y para la comunidad, así como agente de cambio que coadyuve en el desarrollo de la misma.

Crear redes de comunicación entre comunidades y entre escuelas que permitan intercambios de experiencias, propuestas e ideas. Con estos intercambios se pretende potenciar los contenidos escolares en nuevos espacios de funcionalidad.

Ubicar a la escuela como el eje articulador para la transformación comunidad - escuela - universidad.

Esto promueve, por un lado, una formación permanente de los docentes involucrados no sólo para la práctica sino en la práctica. Por otro lado, favo-

rece los aprendizajes continuos de alumnos, miembros de la comunidad y universitarios.

***Metas:**

Se pretende incidir en las formas de relación existentes entre profesores, alumnos, contenidos y comunidad, con el fin de dinamizar estas relaciones para fortalecer y darle sentido a los aprendizajes escolares como vehículo de transformación educativa y comunitaria.

***Nos proponemos:**

Que los profesores asuman la responsabilidad de su formación permanente, tanto en conocimientos académicos como didácticos.

Que los niños resignifiquen los contenidos escolares vinculándolos con su realidad social.

Que la comunidad vislumbre las posibilidades de la escuela para coadyuvar en el desarrollo comunitario.

Que maestros, alumnos y miembros de la comunidad puedan concebir los contenidos escolares como objetos socioculturales útiles en la resolución de problemas que se presentan en su quehacer y como generadores de nuevas interrogantes que amplíen su visión del mundo.

Que los participantes puedan acceder a otras manifestaciones culturales, formas de organización y conocimientos que no son usuales dentro de su comunidad.

Que los universitarios se formen a partir de una realidad particular sin perder de vista el contexto social, lo que permitirá formar profesionales de alto nivel para la intervención educativa, que puedan dar solución a problemas educativos que generan fracaso y deserción escolar.

Diseñar propuestas didácticas e impulsar su implementación.

Recuperar lo que ofrece la tecnología actual para producir material didáctico de apoyo y capacitar a los docentes en el uso y manejo de esos recursos.

Dar sentido a la Extensión, que constituye una de las funciones sustantivas de la Universidad, convirtiendo el servicio a la comunidad en un espacio de encuentro, donde el conocimiento generado por la institución impacte en las comunidades y esto, a su vez, enriquezca la formación de los profesionistas.

***Resultados esperados:**

Ampliar el número y tipo de actividades culturales y productivas con la participación de todos los sectores contemplados en este proyecto, que incidan fundamentalmente en el desarrollo de la comunidad.

Reducir los índices de fracaso escolar (reprobación, deserción).

Propiciar que cada vez haya más miembros de la comunidad que se involucren con la escuela.

Lograr un mayor número y diversidad de producciones, tanto escritas como audiovisuales, de los participantes, que enriquezcan el trabajo en el aula, en la escuela y/o en la comunidad, y que puedan ser utilizados, también, como medios de difusión de las experiencias.

Lugar donde se desarrolla:

Comunidades rurales y urbano populares pertenecientes al Municipio de Villa Corregidora, en el Estado de Querétaro.

Tipo de comunidad: Rural y urbana popular.

La zona en que se inserta este proyecto pertenece al Municipio de Villa Corregidora del Estado de Querétaro. Este Municipio está compuesto por 66 localidades de las cuales 64 son rurales con menos de 2500 habitantes.

Estas comunidades se caracterizan por tener un modo de producción agrícola de autoconsumo, lo que obliga a los padres de familia a buscar otras fuentes de ingreso fuera de la comunidad.

El nivel educativo de la población de jóvenes y adultos (15 años y más) que habita en el municipio se describe así: el 17% no tiene instrucción escolar, el 22% tiene primaria incompleta, el 22% concluyó primaria, lo cual nos indica que poco más del 60% de esta población tiene como máximo estudios de primaria.

En las comunidades de esta región se encuentran 13 escuelas públicas y una particular en donde laboran 85 profesores, cubriendo un total de 104 plazas. El 23% de las escuelas son multigrado (bidocentes y tridocentes). Entre las 13 escuelas dan atención a 3250 alumnos aproximadamente.

Acción educativa para el desarrollo comunitario. San Antonio Siho, Yucatán (México)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: México.

Ciudad o localidad: San Antonio Siho, Yucatán.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Investigación y Educación Popular.

Autogestiva, A. C. (IEPAAC).

Tipo de institución: Asociación Civil no Lucrativa.

Ámbitos principales de trabajo: Desarrollo Sustentable, Educación, Producción y Comercialización.

Año de creación: 1990.

Dirección: Calle 69ª No. 508 Dpto. 1 por 62 Centro. 97000 Mérida. Yucatán, México.

Teléfono: (52-9) 9 24 21 66.

E-mail: iepa@laneta.apc.org

Página web: www.laneta.apc.org/iepaac

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto: Coox-Baxa-Ha, S.S.S.


Tipo de institución: Organización civil de campesinos.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Educación, organización comunitaria.

Año de creación: 1991.

Personería jurídica: Sociedad de Solidaridad Social.

Dirección: Domicilio conocido, San Antonio Siho, Halachó, Yucatán, México.

 Guillermo Alonso Angulo, e-mail: iepa@laneta.apc.org

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Acción educativa para el desarrollo comunitario.

Objetivo general:

Comunidad de San Antonio Siho trabajando organizadamente en proyectos de desarrollo comunitario sustentable dentro del marco de un plan de desarrollo microregional.

***Metas:** Un programa educativo que vincule a las personas, proyectos e instituciones educativas en acciones que promuevan el desarrollo integral de la comunidad.

***Resultados esperados:** Una investigación temática sobre las formas mayas tradicionales de educación.

Un Centro de Capacitación y Formación y una Escuela de Alta Cultura Maya debidamente equipadas y operando adecuadamente. Programas educativos adecuados y aplicados a la formación de promotores. Programas educativos y de acción aplicados a los grupos de base y a las instituciones educativas.

Un modelo de formación y capacitación capaz de ser utilizado para el resto de la microregión y de la Península.

Lugar donde se desarrolla: San Antonio Siho, Yucatán, México.

Tipo de comunidad: Rural-indígena maya.

Red de Comunidades de Aprendizaje:

Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México. Zautla, Puebla (México)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: México.

Ciudad o localidad: Zautla, Puebla (Sierra Norte de Puebla).

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Asociación Civil – Centro de Estudios para el Desarrollo Rural – Promoción y Desarrollo Social CESDER–PRODES, A.C.

Tipo de institución: Organismo no gubernamental para el desarrollo, sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo: Educación formal y comunitaria; formación continua de docentes; impulso, apoyo y asesoría para acciones comunitarias de desarrollo en las temáticas de producción alimentaria (agropecuaria); medio ambiente; salud, nutrición y bienestar familiares y comunitarios; impulso y apoyo a microempresas; microcrédito y sistemas de autofinanciamiento; organización comunitaria, derechos humanos, ciudadanos, de la mujer y de los pueblos indios; ciudadanía y participación; desarrollo infantil.

Año de creación: 1982 (constituida legalmente en 1985).


Dirección física: Capolihitc s/n, Zautla, Puebla, MÉXICO.

Postal: A.P. 47, Tlatlauqui, Pue., 73900, MÉXICO.

Teléfono: (+52) (7)97 65638 (caseta de telefonía rural; dejar mensajes).

E-mail: cesder@laneta.apc.org

Página web: <http://www.laneta.apc.org/cesder>

 Ulises Márquez Nava, e-mail: cesder@laneta.apc.org

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Red de comunidades de aprendizaje: Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México.

Objetivos generales: Potenciar las acciones que en los procesos educativos comunitarios impulsan las organizaciones participantes para vincular en forma más completa y sistemática las necesidades de aprendizaje con el desarrollo de capacidades técnicas y políticas que fortalezcan la autonomía grupal.

Consolidar, sistematizar y difundir la experiencia de cuatro equipos comunitarios, con la finalidad de identificar los factores que determinan la mayor calidad del trabajo, potenciar su acción de transformación comunitaria y fortalecer los procesos de aprendizaje grupales y comunitarios que se generan a partir de la acción coordinada de agentes de cambio de diversas organizaciones.

Aterrizar y operacionalizar la perspectiva educativa planteada (operando actualmente en los niveles de educación media y superior), ampliando sus posibilidades de incidencia en el nivel de educación básica (inicial, preescolar y primaria).

***Metas:** Impulsar y apoyar en las comunidades procesos organizativos para la transformación de las condiciones de vida, y que generen procesos de aprendizaje colectivos e individuales.

Desarrollar procesos de investigación-acción que permitan la identificación-sistematización de necesidades educativas y de los procesos de aprendizaje que a partir de ellas se generen.

Desarrollar contenidos educativos, materiales y recursos mediadores de los procesos de aprendizaje, locales, adecuados y necesarios.

Consolidar procesos de trabajo en cuatro comunidades (localidades) que se

constituyan en *comunidades modelo* para generar efectos de demostración, en términos de comunidades de aprendizaje.

Desarrollar la metodología de trabajo de los equipos comunitarios que impulsan Comunidades de Aprendizaje.

Ampliar y consolidar las estrategias pedagógicas de los modelos educativos impulsados por las organizaciones participantes en la región, así como la perspectiva de educación rural que se ha desarrollado.

Generar procesos de investigación educativa que amplíen perspectivas y propuestas.

Formar recursos humanos, técnicos y profesionales, como promotores-educadores en la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje.

***Resultados esperados:** Generar un proceso amplio de participación local para discutir y analizar los problemas de la comunidad, plantear imágenes de “vida buena” y proponer comunitariamente o por grupos, “proyectos colectivos de felicidad” en la forma de un Plan Estratégico de Acción.

Establecer formas e instancias de organización de los sujetos sociales regionales y de la comunidad, así como formas de articulación para la realización de los proyectos, en cada comunidad y en su conjunto.

Realización y actualización periódica de autodiagnósticos comunitarios para determinar necesidades de aprendizaje individuales y colectivas que permitan determinar programas educativos comunitarios.

Incorporar a las propuestas de educación formal de las comunidades y las organizaciones participantes las necesidades de aprendizaje, ampliándolas, reformulándolas y/o validándolas.

Elaborar y poner en marcha programas de educación y capacitación, que cuenten con propuestas de contenidos y su organización, y con materiales educativos para las escuelas y los grupos de trabajo de las organizaciones.

Fortalecer las organizaciones participantes desarrollado en cada uno de sus programas o instituciones un área de capacitación y formación, con la capacidad para ampliar su acción hacia otras comunidades.

Fortalecer a las comunidades del proyecto y al Cesder como instancias de producción, distribución y difusión de materiales educativos que den servicio a las comunidades y las escuelas de la región.

En las cuatro comunidades del proyecto se abordará el trabajo con el enfoque de Comunidades de Aprendizaje, determinado su programa educativo, realizando los procesos de aprendizaje, evaluando los beneficios individuales y comunitarios, articulando la educación formal con la no formal, con la participación de los sujetos sociales de cada comunidad de aprendizaje, y estableciendo modos permanentes de organización para asegurar su continuidad.

Sistematización e integración de metodologías para la instalación y desarrollo de comunidades de aprendizaje en comunidades rurales-indígenas de extrema pobreza y para el diseño curricular con base en unidades de trabajo educativo para el aprendizaje aplicable a los procesos de educación formal y no formal.

Sistematización de la experiencia, evaluando las posibilidades de ampliación, de-

terminando programas de trabajo para darle continuidad y expandir la propuesta a otras comunidades y con otros sujetos sociales.

Sistematizar la producción metodológica en relación con las cinco propuestas pedagógicas que ha desarrollado el Cesder, y formularla para su aplicación en términos de fundación pedagógica, de metodología y de didáctica, para procesos de educación formal básica.

Sistematizar la perspectiva educativa de las organizaciones en términos de propuesta ética (Dignidad, Identidad y Autonomía) y antropológico-social (Comunidad campesina y educación: papel de la educación hoy en la comunidad campesina e indígena).

Diagnosticar el desarrollo de habilidades del pensamiento en niños de educación básica de las comunidades, para utilizar sus resultados como base del diseño de propuestas educativas.

Desarrollo de procesos de investigación sobre formas de conocimiento y percepciones culturales en las comunidades campesinas de referencia, para alimentar las propuestas educativas.

Diseño y puesta en marcha de un programa de Diplomado en Diseño y Gestión de Sistemas de Educación Rural para la formación de los recursos humanos de las organizaciones participantes y abierto a otras.

Lugar donde se desarrolla: Comunidades de San Andrés Yahuitlalpan, Chilapa de Vicente Guerrero, Emiliano Zapata y Zautla, del Municipio de Zautla, Puebla, México.

Tipo de comunidad: Comunidades rurales con 50 % o más de población indígena.

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:

	Coordinadora Interregional Feminista Rural Comaletzin COMALETZIN, A.C.	Centros Infantiles Campesinos, Sociedad de Solidaridad Social CIC, SSS
Tipo de institución	Organización no gubernamental para el desarrollo, sin fines de lucro	Organización social predominantemente de mujeres campesinas e indígenas
Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto	Medio Ambiente, Género y desarrollo, Educación comunitaria, formación de líderes (mujeres), Salud	Actividades económicas y de bienestar para sus socios y comunidades donde tiene presencia
Año de creación	1992	1989
Personería jurídica	Asociación Civil	Sociedad de Solidaridad Social
Dirección	Camino a "", Tlatlauqui, Pue.	Domicilio conocido, Zautla, Pue.

Red de Educación y Desarrollo. Villa El Salvador, Lima (Perú)

A) DATOS INSTITUCIONALES:**País:** Perú.**Ciudad o localidad:** Distrito de Villa El Salvador, Zona Cono Sur, Departamento de Lima.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo: DESCO.

Tipo de institución: ONG.

Ámbitos principales de trabajo: Nacional (Lima, Arequipa, Huancavelica, Junín - Valle de Pichanaki).

Año de creación: 1965.

Dirección: León de la Fuente 110 Magdalena, Lima -17, Oficina central.

Teléfono: 2641316 oficina central / 4932174 Programa Urbano oficina Villa El Salvador.

E-mail: carolina@urbano.org.pe

Página web: www.desco.org.pe


Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:

Tipo de institución: Gobierno Local de Villa El Salvador.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: educación, prevención, organización civil, planificación, evaluación, relaciones institucionales.

Año de creación: 1983.

Dirección: Sector 2 grupo 15 s/n Ruta "A" Lima -42.

 Mariana Llona, e-mail: mariana@urbano.org.pe

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Red de Educación y Desarrollo

Objetivos:

a) Objetivo general:

Hacer de Villa el Salvador una comunidad educativa y de aprendizaje, que actúe a favor de su desarrollo.

b (Objetivos específicos:

1.- Fortalecer el desarrollo local de Villa El Salvador a través de la dinamización y participación activa de la comunidad en la formulación e implementación de propuestas de educación y aprendizaje comunitario, y de la conformación de redes sociales pertinentes.

2.- Favorecer el mejoramiento de la práctica pedagógica para satisfacer adecuadamente las demandas educativas del distrito, y asumir metodologías diferenciadas de acuerdo a las capacidades, necesidades e intereses de los educados, y fortalecer la identidad del maestro.

3.- Fomentar y ejercitar competencias referidas a la participación comunitaria, la construcción de espacios y prácticas democráticas y la educación ciudadana, en los espacios formales de enseñanza y los de interacción social.

***Metas:** Contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la diversificación curricular y la elaboración de estrategias de formación continua.

- 8 proyectos BIP que aporten a la diversificación curricular financiados en escuelas públicas.

- Una publicación de las propuestas metodológicas de los proyectos BIPs financiados en el 2000.
- Un diagnóstico de la comunidad educativa elaborado.
- Un espacio de formación continua docente funcionando en una agencia municipal.

Diseñar e impulsar un espacio de encuentro para la mejora de aprendizajes entre la escuela y la comunidad

- Un proyecto de integración escuela comunidad elaborado y funcionando.
- Una estrategia de comunicación diseñada para el proyecto integración escuela comunidad.

Sistematizar el proceso de concertación de agentes educativos para la mejora de la calidad educativa en VES

- Sistematizar la experiencia de la Mesa de Educación.
- Un documento de sistematización sobre el proceso de concertación de los agentes educativos.

Promover la Mesa de Juventud como espacio de concertación entre las organizaciones Juveniles, instituciones y el Gobierno Local

- Un Plan de trabajo al 2001 de la Mesa de juventud elaborado.
- Un diagnóstico de la juventud local elaborado por la Mesa de Juventud.
- Una Mesa de Juventud funcionando permanentemente.

Promover la Mesa de Educación como espacio de concertación de la comunidad educativa y el Gobierno Local

- Un Plan de trabajo al 2001 de la Mesa de Educación elaborado.
- Un Plan de Educación Distrital elaborado.
- Una Mesa de educación funcionando permanentemente.
- Preparar la celebración del 2do Aniversario de la Mesa de Educación.
- Elaborar y publicar el Anuario de la Mesa de Educación.
- Publicación del Boletín de la Mesa de Educación.
- Una publicación del I Congreso Distrital de Educación.

Fortalecer las capacidades de los jóvenes organizados

- Elaborar y ejecutar un módulo de capacitación para jóvenes sobre sus necesidades de aprendizaje.

Fortalecer las capacidades de gestión y concertación de la comunidad educativa

- Los actores de la comunidad educativa se apropian de la propuesta de la Mesa de Educación.
- Consolidar un equipo de facilitadores de la comunicación.
- Ejecutar y monitorear el proyecto de la Escuela de líderes.
- Apoyar el Festival de los Derechos del Niño(a).
- Todos los agentes educativos de VES están representados en la Mesa de Educación.

- Participar en los equipos de trabajo de la Mesa de Educación y asesorarlos.

***Resultados esperados:**

- Contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la diversificación curricular y la elaboración de estrategias de formación continua.

- Diseñar e impulsar un espacio de encuentro para la mejora de aprendizajes entre la escuela y la comunidad.

- Sistematizar el proceso de concertación de agentes educativos para la mejora de la calidad educativa en VES.

- Promover la Mesa de Juventud como espacio de concertación entre las organizaciones juveniles, instituciones y el Gobierno Local.

- Promover la Mesa de Educación como espacio de concertación de la comunidad educativa y el Gobierno Local.

- Fortalecer las capacidades de los jóvenes organizados.

- Fortalecer las capacidades de gestión y concertación de la comunidad educativa.

Lugar donde se desarrolla: Distrito de Villa El Salvador, Lima.

Tipo de comunidad: Organizada y con tejido social dinámico.

Proyecto Comunidad de Aprendizaje. Montevideo (Uruguay)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Uruguay.

Ciudad o localidad: Montevideo.

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Intendencia Municipal de Montevideo.

Tipo de institución: Gubernamental.

Ámbitos principales de trabajo: Políticas Sociales, Saneamiento, Tránsito, Urbanismo y Áreas Verdes, Atención primaria de Salud, Cultura.

Año de creación: 1947.

Dirección: Soriano 1402.

Teléfono: (598-2) 901.57.97.

E-mail: padolimm@montevideo.com.uy

Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:

1) El Tejano

Tipo de institución: Organización Comunitaria Barrial.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Gestión en Centros Juveniles, Comunidad, Medios de Comunicación Alternativos.

Año de creación: 1988.

Personería jurídica: Sí.

Dirección: Carlos Ma. Ramírez 867 – Montevideo.


2) Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional (O.V.O.) Facultad de Psicología (UDELAR).

Tipo de institución: Universitaria.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Orientación Vocacional, Apoyo Docente, Coordinación Académica.

Personería jurídica: Sí.

Dirección: Mercedes 1737 - Montevideo.

 Susana Grunbaum, Pablo Mazzini, e-mail: padolimm@montevideo.com

B) DATOS DEL PROYECTO

Nombre: Proyecto Comunidad de Aprendizaje.

Objetivo general: Mejorar el clima de convivencia dentro de los Centros Educativos y fortalecer la relación de estos con su entorno comunitario.

***Metas:** Que mejore el clima de convivencia dentro de los centros educativos de la zona y que disminuya la deserción.

Que exista mayor intercambio y comunicación entre familias, vecinos, comunidad y centros educativos. Que se forme una red local activa de apoyo al aprendizaje de todos, especialmente de los jóvenes.

Que las autoridades de la enseñanza estén informadas y comprometidas con las actividades del Proyecto.

***Resultados esperados:**

1.1 Con los jóvenes:

Jóvenes con mayor claridad acerca de su identidad y proyecto personal. Jóvenes con experiencia lúdico-expresiva. Jóvenes con mejores relaciones consigo mismos/as y con las/os otras/os.

Jóvenes opinando a través de medios de comunicación y actividades culturales. Jóvenes con mayor conocimiento sobre su crecimiento y desarrollo. Jóvenes con disminución de los trastornos de conducta. Jóvenes con mayor conocimiento acerca de los próximos pasos dentro del sistema educativo.

1.2 Con los docentes:

Docentes con mayor conocimiento sobre la realidad juvenil. Docentes con asesoramiento psicosocial sobre casos, grupos. Docentes con más herramientas lúdico-expresivas.

1.3 Con los padres, madres y referentes adultos:

Mayor conocimiento y comprensión sobre la realidad juvenil. Con mayor capacidad de educar en igualdad a hijas e hijos. Asesorados en aspectos psicosociales. Con mayor experiencia lúdico-recreativa y cultural.

1.4 Encuentros intergeneracionales. Jóvenes, docentes, padres y madres o referentes adultos, con experiencia de vínculos alternativos.

1.5 Con la comunidad:

Red local constituida de instituciones que prestan servicio a los jóvenes. Guía de servicios para los jóvenes sistematizada, publicada y accesible. Jóvenes, docentes y referentes adultos con mayor conocimiento de los diferentes servicios locales. Materiales elaborados por los jóvenes, publicados y distribuidos, en la zona y el Departamento. Promotores juveniles insertos activamente en las acciones del Proyecto. Actividades culturales, en los diferentes espacios de la red y en centros educativos, abiertas al barrio.

1.6 Con las autoridades de la enseñanza:

Participación de un delegado de dichos entes en el equipo de evaluación y seguimiento. Acceso a informes del proyecto. Visitas al proyecto.

Lugar donde se desarrolla: zona oeste de la ciudad.

Tipo de comunidad: Urbana de bajos recursos.

Proyecto La Vega: Un barrio movilizad o en torno a su propio proyecto educativo y cultural. Caracas (Venezuela)

A) DATOS INSTITUCIONALES:

País: Venezuela.

Ciudad o localidad: Caracas.

Nombre y sigla de la institución que tiene la Coordinación General del Proyecto:

Fundación Apoyo a la Familia y a la Infancia (AFIN).

Tipo de institución: Fundación privada sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo: Desarrollo de Programas Sociales de Apoyo a la Familia.

Año de creación: 1993.

Dirección: Avenida Andrés Bello, Torre Fundación del Niño, Piso 7, Oficina 71, Caracas, Venezuela.

Teléfono: 58-212-5753146.

E-mail: fundafin@yahoo.com

Nombre y sigla de la institución que administra los fondos: Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Tipo de institución: Universidad.

Ámbitos principales de trabajo: Programas académicos, de investigación y de extensión a la comunidad.

Año de creación: 1953.

Dirección: Avenida Intercomunal de Antímamo, Montalbán, Caracas, Venezuela.

Teléfono: 58-212-4074455.

E-mail: mmorales@ucab.edu.ve

Página web: www.ucab.edu.ve

Otras instituciones vinculadas al proyecto

Nombre y siglas: Asociación Civil Redes Escolares de Solidaridad (RECLAVE).

Tipo de institución: Asociación sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Atención de niños y adolescentes no escolarizados. Orientación a las familias.

Formación en artes y oficios de jóvenes y adultos.

Año de creación: 1998.

Personería jurídica: 1999.

Dirección: Calle 7 de Septiembre, Casa No. 42 , Barrio El Carmen, La Vega, Caracas, Venezuela.

Nombre y siglas: Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASOVELE).

Tipo de institución: Asociación sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Formación Docente e Investigación, Clubes de Lengua y Bibliotecas Escolares.

Año de creación: 1990.

Personería jurídica: 1990.

Dirección: Avenida Páez, Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 2, Oficina 201, Paraíso, Caracas, Venezuela.

Nombre y siglas: Asociación Civil Grupo Utopía.

Tipo de institución: Asociación sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Formación y Orientación de Jóvenes.

Año de creación: 1979.

Personería jurídica: 1999.

Dirección: Calle El Encanto, Casa Parroquial, Sector Las Casitas, La Vega, Caracas, Venezuela.

Nombre y siglas: Fundación para el Desarrollo de la Agricultura Ecológica, Reciclaje y Energías Alternativas (FUNDAGREA).


Tipo de institución: Fundación sin fines de lucro.

Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto: Creación de huertos escolares y familiares. Asesoría al componente de Capacitación Laboral.

Año de creación: 1988.

Personería jurídica: 1989.

Dirección: Centro Ambiental Topo Las Piñas, Calle 12 con Calle A, Caracas, Venezuela.

 Sandra Arróspide, e-mail: arrocor@cantv.net.ve, teléfono y fax: 58-212 5753146. Dirección: Avenida Andrés Bello, Torre Fundación del Niño, Piso 7, Oficina 71, La Candelaria, Caracas, Venezuela.

B) DATOS DEL PROYECTO:

Programa REDES

Objetivos:

Lograr la incorporación o permanencia dentro del sistema educativo formal de los niños, niñas y jóvenes excluidos o en riesgo de exclusión.

Sensibilizar, informar e integrar a las redes de apoyo al niño, a las familias y miembros de la comunidad.

Potenciar el recurso humano existente dentro de la comunidad.

Programa para Padres

Reforzar el vínculo institución escolar - niño - familia.

Brindar a los padres y representantes información, orientación y herramientas que le permitan favorecer el desarrollo satisfactorio de los hijos y así prevenir integralmente.

Capacitación Laboral

Objetivo: Desarrollar un plan de capacitación laboral, que contribuya a solventar las necesidades de las comunidades e instituciones educativas beneficiarias, donde se preparen a jóvenes y adultos con herramientas y técnicas para formarse en un oficio, consolidando la instalación de Unidades de Producción, sobre la base de una economía productiva.

Capacitación Docente

Objetivo: Actualizar la formación de los maestros de las escuelas participantes, tanto de preescolar como de las diferentes etapas de Educación Básica, a fin de mejorar y fortalecer sus prácticas de aulas en las áreas que sean necesarias, dentro de una visión constructiva del aprendizaje.

Clubes de Lengua

Generar un ámbito educativo donde los participantes se autoperciban como aptos para desarrollar su competencia comunicativa y puedan negociar su control sobre la planificación y ejecución de las actividades.

Promover la autonomía personal y la responsabilidad social de los participantes, en un marco democrático y participativo.

Facilitar el proceso de integración e identificación institucional, comunitaria, regional y nacional. Apoyar, desde el punto de vista comunicativo, la labor que realicen otras cátedras.

Fomentar la expresión creativa.

Bibliotecas Escolares

Facilitar el acceso de los alumnos a materiales de lectura dentro de las aulas. Estimula la producción literaria.

Clubes y Olimpiadas de Matemática

Los niños se ejercitan con problemarios de matemática y tienen oportunidad de participar en las Olimpiadas de Matemática de La Vega.

Liceos de Vacaciones

Escuelas que no cierran en vacaciones, para promocionar reforzamiento escolar y servir de espacio recreativo y de convivencia educativa. Jóvenes enseñando a sus vecinos del barrio.

Atención Nutricional y Salud Integral

Orientar, educar y vigilar, en función de una sana y adecuada nutrición infantil.

Canalizar la atención médico-asistencial de los niños.

Promover actividades escolares, extraescolares y comunitarias de rescate y saneamiento ambiental.

Asesoría Jurídica

La UCAB, a través de la Escuela de Derecho, desarrolla el ejercicio práctico profesional con estudiantes de quinto año, asesorados por un profesional del derecho.

Esta obra es de carácter social gratuito, pues se resuelven problemas de naturaleza legal, en materias como familia, niños y adolescentes, identificación, bienes, contratos, mercantil, laboral, etc.

Está dirigida a miembros de comunidades de escasos recursos económicos.

Beneficiarios

Niños, niñas y jóvenes de la Parroquia La Vega.

Personal Docente y Directivo de las Escuelas Piloto.

Padres y representantes de los niños escolarizados y no, vinculados al proyecto.

Miembros de la Comunidad vinculados directamente o no al proyecto.

**Cooperación IPE – UNESCO Buenos Aires
para la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”
Fundación W. K. Kellogg**

Fundación W. K. Kellogg

Francisco Tancredi
Director para América Latina y el Caribe

Jana Arriagada
Blas Santos
Andrés Thompson
Directores de Programa

IPE – UNESCO Buenos Aires

Juan Carlos Tedesco
Director

Ignacio Hernaiz
Coordinador de los Proyectos Iniciativa “Comunidad de
Aprendizaje”

Equipo de especialistas

Laura Fumagalli
Nerio Neirotti
Margarita Poggi

Consultores invitados

Elsa Castañeda Bernal
Beatriz Cuello
Laura Fainstein
Daniel Filmus
Máximo Giordano
Fernando Groisman
Juan Eduardo García Huidobro
Liliana Jabif
Carlos Jiménez
Gladys Kochen
Delia Lerner
María Eugenia Letelier
Guiomar Nemo de Mello
Mariano Palamidessi
Brenda Pereyra
Carolina Schillagi
Denise Valliant
Miguel Vallone

Asistentes

María José Gamboa
Marisol Paredes
Liliana Paredes

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación fue creado por la UNESCO en París, en 1963 con el propósito de fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO en el campo de la planificación y la gestión educativas.

El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo los conocimientos y formando a los especialistas en este campo. Su misión es la de promover el desarrollo de competencias en materia de definición e implementación de estrategias de cambio educativo.

La creación de su primera sede regional en Buenos Aires, en abril de 1997, se fundamenta en las especificidades de la situación latinoamericana y, particularmente, en el interés despertado por el proceso de transformación educativa que están llevando a cabo la mayoría de los países de la región.

Visite el sitio web del IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires para acceder a información actualizada sobre nuestras actividades de formación, investigación, asistencias técnica, así como también a publicaciones y documentos referidos a distintos aspectos de la planificación y gestión educativas.

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Miembros del Consejo de Administración del IPE

Presidenta:

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malasia)
Directora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malasia.

Miembros designados:

Pekka Aro

Director, División del Desarrollo de Competencias, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza.

Josef M. Ritzén

Vice-Presidente, Red de Desarrollo Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EEUU.

Carlos Fortín

Secretario General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCED), Ginebra, Suiza.

Edgar Ortegón

Director, División de Proyectos y Programación de inversiones, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Santiago, Chile.

Miembros elegidos:

José Joaquín Brunner (Chile)

Director, Programa de Educación, Fundación Chile, Santiago, Chile.

Klaus Hübner (Alemania)

Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

Zeineb Faïza Kefi (Túnez)

Embajadora extraordinaria y plenipotenciaria de Túnez en Francia, Delegada permanente de Túnez ante la UNESCO

Philippe Mehaut (Francia)

Director adjunto, Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Calificaciones, (CEIC), Marsella, Francia

Teboho Moja (Sudáfrica)

Profesora de Educación Superior, Universidad de Nueva York, Nueva York, EEUU.

Teiichi Sato (Japón)

Embajador extraordinario y plenipotenciario de Japón en Francia, Delegado permanente de Japón ante la UNESCO

Tuomas Takala (Finlandia)

Profesor, Universidad de Tampere, Tampere, Finlandia.