

**FORMULACIÓN,
DISEÑO Y
EVALUACIÓN
DE PROYECTOS**

**G
U
I
P
P R A C T I C A
R
E D U C A D O R E S
A
S O C I A L E S**

**B. ACOSTA
J. CAMORS**

Blanca Acosta

Jorge Camors

Formulación, Diseño y Evaluación de Proyectos

GUÍA PRÁCTICA
Para EDUCADORES SOCIALES

© Iname-Centro de Formación y Estudios
Primera Edición
Montevideo, 2003.

INDICE

PRESENTACIÓN	3
1^{ra} parte FUNDAMENTACIÓN	5
1.- LA PLANIFICACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.	7
1.1.- La educación social.	7
1.2.- Planificación desde la perspectiva de la educación social.	8
1.3.- La noción de campo y la educación social.	9
2.- LA PLANIFICACIÓN COMO UN PROCESO DE FORMULACIÓN, DISEÑO Y EVALUACIÓN. ..	10
2.1.- La planificación.	12
2.2.- La planificación es un proceso.	13
2.3.- El proceso de planificación en el trabajo educativo-social con niñas, niños y adolescentes.	14
2.4.- La acción educativo-social y la planificación.	15
3.- LA PLANIFICACIÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO EN LA ACTUACIÓN PROFESIONAL. ..	16
3.1.- La lógica de la planificación.	18
3.2.- La planificación como método de trabajo profesional.	20
3.3.- El diseño de proyectos como técnica.	21
4.- LA ESTRATEGIA: SUPUESTO DE LA PLANIFICACIÓN, E IMPUESTA EN LA INTERVENCIÓN.	23
4.1.- Supuesto de la planificación.	23
4.2.- La tensión entre lo ideal y lo posible.	24
4.3.- La estrategia durante la intervención.	26
5.- LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN.	27
5.1.- Superando separaciones.	27
5.2.- Superando las mediciones.	28
5.3.- Superando el análisis.	28
5.4.- Llegando a los juicios de valor.	29
5.5.- ¿De dónde surge el pedido de evaluar? ¿Por qué y para qué? ¿Que intereses provocaron esta necesidad? ...	30
5.6.- Combinando reflexión y decisión.	31
2^{da} Parte GUÍA PRÁCTICA	35
1.- ACCIÓN Y PLANIFICACIÓN.	37
2.- LOS SUJETOS Y MARCOS DE LA ACCIÓN:	40
3.- AMBITO DE LA ACCIÓN Y SU DELIMITACIÓN.	42
4.- LA FORMULACIÓN Y DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO-SOCIAL: EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN QUE CONDUZCA A UN CAMBIO POSIBLE.	44
4.1.- Construcción del objeto de intervención.	46
4.2.- Construcción de la Explicación.	54
4.3.- Construcción de la estrategia de intervención.	55
4.4.- Fundamentos de la estrategia de intervención.	63
5.- EVALUACIÓN	65
5.1.- Algunos significados dados al concepto de evaluación.	65
5.2.- Programación de la evaluación.	67
5.3.- Ejecución de la evaluación:	68
5.4.- Diferentes tipos de EVALUACIÓN.	69

PRESENTACIÓN

En los últimos años hemos tenido la oportunidad desde la docencia en cursos sobre los temas de la planificación y los proyectos, para Directores de Programas, Psicólogos, Asistentes Sociales, Médicos, Maestros, Educadores Sociales y Educadores, de elaborar algunas conclusiones y reflexiones en torno a la temática, y su contribución al campo de la educación social.

Corresponde compartir algunas de estas reflexiones a través de las preguntas que nosotros nos formulamos para comenzar este trabajo, pensando en el entrecruzamiento en el campo de la educación, aquí y ahora, de la planificación y el proyecto, de educadores y educadores sociales.

A veces, plantear preguntas, tiene más sentido que formular respuestas:

1.- ¿Debemos hablar de “tipos” de proyecto?

¿Cuáles son los “tipos” de proyectos necesarios y posibles en el campo de la educación social?

Desde una cierta rigurosidad conceptual, ¿cuál sería la denominación más apropiada: proyecto educativo-social ó proyectos educativos sociales?

¿Cuáles serían las diferencias conceptuales y las específicas entre proyecto social, proyecto educativo y proyecto educativo-social?

2.- ¿Cuál es el marco de un proyecto?

¿Cuál es la conceptualización acerca de la lógica de la planificación, el proyecto como un método de la intervención educativo-social, y la técnica del diseño del proyecto?

3.- ¿Cuál es la dimensión de un proyecto?

¿Cómo se articula con dimensiones mayores, como el plan, y el programa?

¿Cómo, porqué y para qué recortar tiempo y espacio?

¿Cómo un “diseño” propone una dimensión operativa en función de establecer una relación con un “objeto de intervención”?

4.- Acerca de la Acción y su relación con el proyecto:

¿Cuál es la acción educativo-social que requiere planificación y proyecto?

Desde una cierta rigurosidad conceptual, y en función de la planificación y el proyecto, ¿cuál sería la denominación más apropiada y porqué: acción, intervención, actuación?

Si conceptualizamos “acción” diferente de “actividad”, ¿cuáles serían los niveles de planificación que requiere una y otra noción?

5.- Acerca de la relación de investigación y planificación:

¿De qué tipo de investigación se habla y se requiere, en función del tipo de planificación y proyectos, en el campo de la educación social?

6.- Acerca de la relación entre planificación y gestión:

Considerando la necesidad de diferenciar conceptos, es necesario y conveniente conceptualizar

las funciones de la planificación y del proyecto como organizadoras de la acción educativo-social, y del análisis que corresponda en la organización, en el equipo, y para el profesional. Consideramos necesario ubicar la planificación de la gestión en el marco de una dimensión mayor de la planificación.

7.- Desde las conceptualizaciones en educación social, en el abordaje de los temas de planificación y proyecto, resulta de suma importancia preguntarnos: ¿cómo se ubica la noción de “objeto de intervención”?

¿Cómo se constituye y qué elementos integra?

¿Cómo se construye la explicación de la situación o problema?

¿Qué tipo de factores se deberían contemplar?

¿Cómo se conceptualizan y se articulan los factores explicativos en este campo?

8.- La estrategia como la selección y definición del más adecuado curso de acción a seguir nos plantea interrogantes:

¿Cuál es la tensión entre lo ideal y lo posible, y cómo se enfrenta?

¿Cuáles son los fundamentos y criterios a seguir para adoptar la mejor estrategia?

¿Cómo contemplar en la proyección, procesos, gradualidad, secuencialidad, perspectiva de cambios y evolución en el tiempo?

9.- El diseño: ¿cómo se llega y qué funciones cumple?

10.- La relación entre acción, planificación e investigación.

De acuerdo a la conceptualización que cada una de estas nociones adquiere en educación social, ¿Cómo se articulan estos conceptos entre sí?

Si se entiende que este tipo de acción, requiere determinado tipo de planificación, y a la vez, ésta requiere determinado tipo de investigación previa, ¿cómo se explican estas relaciones?

11.- La evaluación: su conceptualización específica y las relaciones con el control, la medición, el análisis y la valoración. ¿Cómo surge la demanda de evaluar?

12.- Planificación y participación: En relación a los proyectos en juego: El proyecto institucional, proyecto educativo de centro (PEC), proyecto del equipo (que puede ser igual al PEC o sólo coincidir), proyecto de cada profesional integrante del equipo de trabajo, proyecto del sujeto y otros proyectos que circulan en el territorio;

¿Cómo se articulan los diferentes proyectos?

¿Cómo surgen los proyectos?

¿Es un problema de diseño, de práctica, de teoría?

¿Cuál es el nivel de participación en una organización, en un equipo, en una comunidad?

¿Cómo participa el sujeto, la población-objetivo, en el proceso de formulación del proyecto?

Estas son las principales preguntas que hoy nos estamos planteando, y que nos animaron a elaborar este trabajo. Seguramente, muchas de ellas, a pesar de nuestro esfuerzo, aún siguen sin respuestas. Pero lo importante es haberlas planteado y comunicado, porque el marco referencial de la educación social, está en proceso de construcción y nos hemos propuesto contribuir a esa tarea, a través de la especificidad que adquieren la planificación y los proyectos, en el campo de la educación social, pensando en los y educadores sociales.

1^{ra} PARTE

FUNDAMENTACIÓN



1.- LA PLANIFICACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

En primer lugar parecería conveniente y oportuno explicar la importancia que tiene la delimitación del campo en el tratamiento de los temas de planificación y proyectos.

Se puede apreciar fácilmente en estos temas una amplia producción bibliográfica, diversificándose los enfoques en el campo de la administración, de la economía, un notable impulso en los ámbitos militares, adquiriendo una importancia particular en el desarrollo espacial.

En consecuencia, consideramos que es necesario desarrollar cómo se articulan los temas de planificación y proyectos en educación en general, y en educación social en particular.

No es el propósito en este capítulo desarrollar el marco teórico de la educación social, sus antecedentes históricos y el estado de la situación actual de la concepción en nuestro país.

Pero es necesario establecer el marco conceptual desde el cual se van a caracterizar determinados proyectos (como encuadre de teorización de la acción futura, pasada y presente), considerando entonces que el campo de la educación social, requiere y permite un proceso teórico-metodológico específico.

1.1.- LA EDUCACIÓN SOCIAL.

Partimos de los principales elementos constitutivos de la concepción de la educación social formulada por el Equipo Central del Centro de Formación y Estudios del INAME (Setiembre, 2001):

“Los principales elementos de nuestra concepción de la educación social son:

- el niño como sujeto de derecho, como sujeto que realiza diversos aprendizajes y protagonista de su propio proceso educativo;
- el educador (social) que desde el conocimiento y la comprensión propone acciones que susciten aprendizajes y posibiliten a los sujetos realizar su proceso;
- la relación educativa como diálogo y comunicación, no exclusivamente verbal, marco de un trabajo de atención personalizada y de integración social, a la vez;
- los proyectos en la relación: el proyecto del educador, la relación educativa como proyecto, y la proyección del sujeto;
- los contenidos de la transmisión de la cultura;
- las formas variadas, posibles, necesarias y convenientes de la transmisión de los contenidos educativos y culturales (métodos y técnicas);
- los marcos institucionales en los cuales se desarrollan los procesos educativo-sociales, que debemos reconocer que pueden ser muchos y diversos, así como responden a las necesidades, intereses y problemas sociales de cada contexto y de cada época, donde el Estado ha cumplido y puede cumplir un importante papel.

El desafío y el compromiso que tenemos por delante, es pensar la educación que los niños de hoy requieren, y a la que tienen derecho.

Esto nos demandará proponer acciones:

- pensadas desde un determinado nivel de investigación social y el profundo conocimiento y comprensión de los sujetos, sus posibilidades y sus dificultades, sus necesidades y sus intereses;
- pertinentes en función del contexto social, cultural y familiar y de los propios sujetos;

- ☛ no solamente seleccionadas en función de los niños con quienes específicamente se establece la relación educativa, sino además, articuladas y secuenciadas en función de que los resultados signifiquen efectos educativos en los sujetos;
- ☛ susceptibles de posibilitar la adquisición de aprendizajes específicos en cada una de las mismas;
- ☛ y a la vez, que contribuyan a la capacidad de adquirir autonomía para valerse por sí mismos, para relacionarse con la naturaleza, para crear, para producir, para vivir y relacionarse con los otros y con el mundo;
- ☛ que faciliten, con conflictos y dificultades, transitar desde la dependencia absoluta del sujeto al nacer, hacia una integración social crítica y responsable que le permita al sujeto sentirse protagonista de la cultura de su época.”

Y con respecto a la educación social, se planteaba:

“ ‘Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/ exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos de los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.’ (Núñez, V. 1999)

‘La educación social será, en suma, una acción consciente, reflexiva y planificada, fundamentada en la técnica y en la metodología, a fin de incidir positivamente sobre una realidad social determinada. La educación social es una acción profesional cualificada aplicada a un sistema social después de haber realizado un diagnóstico social. La educación social es, en suma, una acción a través de medios adecuados y destinados al cambio social’. (Petrus, A. 1997)

Las acciones educativo-sociales requieren un método de trabajo riguroso, con intencionalidades explicitadas previamente a los acontecimientos, y técnicas que permitan análisis de lo sucedido, para poder analizar las diferencias entre lo proyectado y los resultados.”⁽¹⁾

1.2.- PLANIFICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

En este marco conceptual se ubica la lógica de la planificación, la planificación como un método de la intervención y la técnica de diseño de proyectos, en el campo de la educación social.

Proponer acciones con la intencionalidad de suscitar determinados aprendizajes, y no de cualquier tipo, que se deberían inscribir en el proceso educativo que puede recorrer el sujeto, requiere de la previsión, de la anticipación, de una reflexión previa asentada en el estudio, en la investigación como parte de un proceso de formulación, que cristaliza en el diseño para la acción, más allá que las circunstancias seguramente nos enfrentarán a situaciones inéditas, pero a grandes rasgos previsibles.

En relación a la educación social y la construcción de determinados aprendizajes suscitados por la intencionalidad del agente, debemos reconocer que no se agota en esta perspectiva, sino que “se orienta a la labor de abrir para ellos las puertas del mundo, de crear las condiciones para que el ejercicio democrático, la justicia y la igualdad sean cada vez menos declaraciones de buenas intenciones y cada vez más realidades sociales”⁽²⁾.

Por lo tanto, si bien los aprendizajes serán siempre logros del sujeto, en buena medida se podrán alcanzar en función del trabajo que realiza el educador social que crea las condiciones que favorezcan

tanto los logros particulares como su respectiva inclusión y articulación en un proceso que tiene al sujeto como su protagonista.

Dicho protagonismo del sujeto no desconoce el trabajo de promoción del agente que se sustenta en intencionalidades pensadas, imaginadas pero posibles, previstas y realizables, lo que fundamenta una imprescindible lógica de planificación en la actuación profesional.

La educación social "es una práctica que toma la iniciativa. Busca, si es necesario a los niños y jóvenes. Se desplaza a muchos lugares para que la exclusión no lo ocupe todo: allí tiende un puente. Se ocupa de cada uno, sobre todo de aquellos de quienes nadie se preocupa".⁽³⁾

La relación educativa es un acto y un proceso que parte del reconocimiento de un estado de situación para proyectarse al futuro próximo, desde lo inmediato hasta el mediano y largo plazo.⁽⁴⁾

La relación educativa comprende a los dos tipos de actores, sujeto y agente, pero además la relación puede adquirir una corporidad en sí misma, que dependerá de las significaciones que le aporten cada uno de los actores en particular, pero que aparecerá segura y preferentemente, con características propias y específicas, que se planteará una proyección, articulable con la de los actores sujeto y agente.⁽⁵⁾

En este sentido se hace referencia a la necesaria planificación del educador social, la intervención en el marco de una lógica de planificación, con capacidad de trazar una estrategia en su trabajo educativo, lo que supone además de capacidad de formular objetivos y metas alcanzables, secuenciadas, graduales, desplegar en la acción un método de trabajo riguroso.

En síntesis, la educación social demanda diferentes niveles de la planificación, alcanzando la dimensión de la técnica de diseño del proyecto por parte del educador social; esto posibilita la proyección del sujeto, el proyecto del educando; y por último concebir la relación educativa como un proyecto que construyen los actores implicados, educador social y sujeto/s, en la medida que la relación educativa habilita el diseño de objetivos y metas y la correspondiente realización de diferentes actividades y tareas para alcanzar tales fines.⁽⁶⁾

La lógica de la planificación va "hilvanando" las acciones que se proponen, y que finalmente suceden, tanto las propuestas como las realizadas. La rigurosidad de la metodología del educador social que articula técnicas y procedimientos, junto a las respuestas y reacciones que van manifestando los niños y adolescentes en el proceso, transmiten en sí mismas un marco referencial a los propios sujetos, aportando una matriz, para pensar y para actuar, en la vida cotidiana y social.

Desde esta perspectiva la planificación no solamente estaría integrando el marco teórico-metodológico de los educadores sociales, sino que contribuye a la conformación de la identidad profesional para colaborar en el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad de los sujetos, a través de la acción educativo-social en el marco de la relación educativa que se establece.

También integra desde el propio proceso investigativo y constituye un insumo central en el diseño de la estrategia de acción, los diferentes marcos referenciales de los sujetos, que dan cuenta de los respectivos contextos culturales, sociales y políticos.

En el marco de esa relación educativa el educador social es un mediador entre "el tipo de sociedad y cultura que él representa y el tipo de sociedad y cultura que representan los sujetos"⁽⁷⁾.

Son esas condiciones históricas, sociales y políticas las que crean experiencias vitales para los niños y jóvenes.

Cuando se hace referencia a la transmisión de la cultura como un componente significativo de la educación social, se quiere aludir a favorecer la ubicación del sujeto en la historia de la humanidad, pudiéndose contactar con la producción de significados generados por hombres y mujeres acumulados históricamente, que le permiten explicar el mundo, la época y favorecer su ubicación presente y proyección futura. De esta forma actuará en la producción de nuevos contenidos culturales, como protagonista activo de su tiempo y espacio.

Pero evidentemente que la transmisión de la cultura requiere la identificación de ciertos contenidos, es decir una selección que siempre obedece a determinados valores, ideas y conceptos sobre el mundo, el ser humano, la realidad social y las relaciones humanas.

El proceso de selección de los contenidos⁽⁸⁾ se debe realizar en función del contexto particular en el que trabaja el educador social, así como la pertinencia de los contenidos debe estar de acuerdo al perfil de la población con la que trabaja concretamente.

En este sentido, la transmisión de la cultura así como la función que las mismas (tanto la transmisión como la cultura) deben cumplir en el proceso educativo de niños y jóvenes y en la relación educativa que se entabla, pueden adoptar formas variadas, que deben resultar posibles, necesarias y convenientes en la transmisión de los contenidos educativos y culturales, seleccionados en cada contexto, en cada caso particular.

Es decir que, queda planteada a la reflexión sobre estas variadas formas de la transmisión que quedarían ubicadas en el conjunto de métodos y de técnicas que puede desplegar la educación social.

Por último, cabe destacar que los educadores sociales siempre actúan en determinados marcos institucionales en los cuales desarrollan su actuación profesional, trabajan en equipos e implementan ciertos procesos educativo-sociales.

En este sentido corresponde reconocer las condiciones que se plantean para el trabajo profesional, considerando que cada contexto institucional, de la dimensión que sea, público o privado, responde a un proyecto institucional con historia, seguramente con una cultura institucional, con determinados valores e ideas, que lo han llevado a privilegiar determinados objetivos y determinadas prácticas en sus integrantes. Esto condiciona el proyecto de los equipos y de cada uno de los profesionales que lo integran, y por lo tanto de los educadores sociales; condicionamiento que se entiende como un conjunto de posibilidades y de dificultades que estarían contenidos, explícita e implícitamente, en ese marco institucional.

10

El proyecto como habilitador de espacios que permiten: explicitar supuestos, códigos disciplinarios y códigos institucionales; el proceso de toma de decisiones en la construcción de acuerdos y claridad en los desacuerdos. Acuerdos que van posibilitando, desde lo específico de cada disciplina, la construcción de metodologías interdisciplinarias, en función de un marco de intervención, que conduce a logros compartidos. Los aprendizajes que se generan desde estos espacios permiten también, y fundamentalmente, rupturas de mitos disciplinarios, comprender y aceptar la diversidad, en tanto se integre a un proceso transformador de las situaciones con carácter de problema, que viven niños y jóvenes en esta sociedad.

El papel de todo profesional en general y del educador social en este caso particular, desde el punto de vista ético, es promover y participar activamente en todo proceso de reflexión y de acción, tendiente a contrastar permanentemente los valores e ideas que sustentan los marcos institucionales con el mandato social, los cometidos asignados y asumidos ante la sociedad, los proyectos educativo-sociales de los equipos y de los educadores sociales, y las prácticas.

Se consideran las mismas, como las actividades de los agentes institucionales para transformar la realidad en una realidad diferente, lo que implica una cierta forma de concebir la realidad, de analizarla, interpretarla y de posicionarse en ella para promover su transformación en otra dimensión previamente delineada.⁽⁹⁾

1.3.- LA NOCIÓN DE CAMPO Y LA EDUCACIÓN SOCIAL.

Para desarrollar el tema de la planificación y los proyectos, se requiere una contextualización, es decir, la delimitación de un espacio social en el cual hemos observado que esta temática resulta particularmente afectada, en el sentido de que requiere y adquiere, particularidades específicas.

Podríamos decir que “el campo ejerce un efecto de campo” sobre la planificación y los proyectos, “de suerte que lo que le sucede a un objeto que atraviesa este espacio no puede explicarse cabalmente por sus solas propiedades intrínsecas”⁽¹⁰⁾

Por lo tanto, lo que se busca son las particularidades de la planificación y los proyectos en el campo de la educación social, al cual hemos llegado desde nuestras preocupaciones y compromisos con la situación de la población, sus derechos, intereses, necesidades y problemas.

Desde allí hemos ido observando una serie de obstáculos al desarrollo de sus potencialidades para poder inscribirse en la sociedad y la cultura de su tiempo, para posicionarse como ciudadanos activos, críticos y responsables, en la construcción de la historia de la humanidad.

La concepción de educación social que hemos construido “aquí y ahora”, requiere de actores específicos, cuya configuración proviene de prácticas sociales que definieron determinados puestos de trabajo, a los cuales se denominó “educadores”, y de cuyas prácticas, desarrollos y propuestas, promovieron la propuesta de la nueva figura profesional del “educador social”.

Desde el análisis de las prácticas de los educadores y educadores sociales, en el marco de la conceptualización de la educación social, anteriormente desarrollada, acordando los aspectos propositivos y directivos que implica la acción educativo-social, concluimos sobre la importancia de profundizar los aspectos de la planificación y los proyectos.

Pero al abordar esta reflexión en un campo determinado nos encontramos con el valor que puede aportar la temática en sí misma a los actores en situación, y a la vez, las afectaciones a la temática por parte del campo específico.

No es el propósito de este trabajo incursionar en un análisis del campo de la educación social, de la estructura actual del estado de las relaciones objetivas entre las diferentes posiciones de fuerzas específicas a su interior y del grado de distribución de fuerzas y capital específico entre los diferentes agentes, activos y actuantes.⁽¹¹⁾

Pero, con lo anteriormente expresado, debe resultar sumamente claro que la finalidad de la introducción, aplicación, adaptación y construcción de la planificación y los proyectos debe ser realizada en función de que los niños y jóvenes logren ciertos aprendizajes para que puedan desarrollar un proceso educativo que les permita alcanzar la función de ciudadanos activos, críticos y responsables.

Y complementariamente a lo anterior, los agentes, activos y actuantes, como los educadores sociales, deben adquirir y construir a través de la planificación y los proyectos, “fuerzas específicas” para alcanzar y consolidar “posiciones de fuerza”, no en función de sí mismos, como actores privilegiados, con una visión corporativista, sino en función de aportar a la escena social un cuerpo de valores e ideas determinados, como la solidaridad, la justicia y la democracia.

Más allá de la conceptualización educativo-social, históricamente reciente en nuestro medio, podemos



reconocer el campo de la educación social en función de la delimitación del espacio social, las reglas de juego propias, la diferenciación y autonomía relativa que alcanza y el comportamiento de los diferentes agentes, entre los cuales priorizamos los educadores sociales, hábitos adquirido mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas⁽¹²⁾

Un campo es un espacio social, que goza de una autonomía relativa, socialmente reconocido, por su especialización en la producción de cierto tipo de transformación de lo real, que tiene reglas, espacios de posición, estrategias de los actores, relaciones de poder, una cultura, una construcción histórica⁽¹³⁾.

Por lo tanto es fundamental que los educadores sociales se posicionen en función del papel histórico, social y político que pueden y deben cumplir; porque “la construcción de un campo no se lleva a cabo por medio de un acto de decisión” y si bien “son sistemas de relaciones independientes de las poblaciones que definen dichas relaciones”, la especificidad del capital incidirá en la construcción de la fuerza, que está librada a la producción de los actores y será vital en el proceso de construcción de la identidad profesional, porque la existencia del actor está dada por la existencia del campo.⁽¹⁴⁾

2.- LA PLANIFICACIÓN COMO UN PROCESO DE FORMULACIÓN, DISEÑO Y EVALUACIÓN.

2.1.- LA PLANIFICACIÓN.

Se podría definir como una actividad racional que tiene por objeto decidir sobre la asignación de recursos escasos en el logro de objetivos múltiples, a través de medios adecuados para su obtención⁽¹⁵⁾.

En esta definición clásica, se recogen algunas de las ideas centrales que han ido conformando la noción de planificación:

- *la racionalidad*, como una regla de juego que pretende objetivar un proceso que puede adquirir dimensiones dramáticas en cuanto se trata de dar respuestas a problemas, que requieren soluciones y para lo cual se adjudicarán recursos, en principio, escasos, insuficientes en relación al problema que da origen a la planificación.
- *la asignación de recursos escasos* ante necesidades y problemas mayores: esta idea está fuertemente relacionada con el conjunto de relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, y ante el desarrollo de la civilización cómo se diversifican y amplían los intereses, necesidades y problemas de la población ante la administración de los recursos comunes, que resultan de difícil obtención y distribución.
- *logro de objetivos*: se refiere al sentido de la asignación de los recursos y directamente relacionado con las respuestas y soluciones a las necesidades y problemas que dieron origen a la planificación, es decir la transformación de la situación inicial en una nueva situación, preferentemente lo más próximo a cómo fue formulada desde su concepción. En este sentido parece interesante la relación entre objeto y objetivo que plantea Schiefelbein(16), quien comienza su razonamiento desde Ortega y Gasset, donde el objetivo surge en relación al objeto. Pero entonces el objeto, que está constituido por la realidad social, y más precisamente por la conceptualización objetiva y subjetiva que se construye, incide notoriamente en la definición del objetivo. Entonces, es importante subrayar que la planificación se explica en función del logro de objetivos y éstos se conciben para lograr modificaciones en la realidad social.
- *medios adecuados*: en relación a introducir la variable de costo en todo lo vinculado a la intervención eficaz y eficiente, es decir que el medio aparecería estrechamente relacionado a la mejor forma de dar respuesta a una necesidad o problema, donde la variable tiempo se concibe como parte de los

recursos escasos que se deben administrar.

Con estas consideraciones sobre los elementos más comunes entre tan variadas definiciones que se han escrito sobre la planificación, se quiere plantear la atención y la discusión sobre la planificación como un proceso más que como un documento supuestamente final. Y entre dos nociones, partes integrantes de la misma como la formulación y el diseño, que desde nuestro punto de vista, están contradictoriamente significadas en la bibliografía sobre el tema, en tanto generalmente se privilegia la fase de diseño, con respecto a la fase de formulación, que a nuestro juicio es sustancial.

2.2.- LA PLANIFICACIÓN ES UN PROCESO.

Hablar de la planificación como proceso requiere la necesidad de explicitar algunas dimensiones conceptuales que den cuenta a qué tipo de planificación se adhiere.

La acción planificada puede ser muy útil en tanto permite organizar capacidades, superar imprevistos y orientar esfuerzos hacia cambios que se deseen alcanzar. No obstante surge una pregunta que habilita a indagar sobre los alcances y limitaciones del método: ¿es suficiente planificar en forma técnicamente adecuada para garantizar los logros de un proyecto educativo-social?

Muchas y variadas críticas se han construido en torno al significado y utilidad de la planificación en los procesos educativos. Se la ubica como un sofisticado instrumento de control social que inhibe la creatividad y espontaneidad, también al poder exagerado atribuido a la planificación por los tecnoburócratas, donde los proyectos se reducen a un cúmulo de documentos, que no siempre se ponen en práctica y cuando se implementan sus resultados son insignificantes en relación a los tiempos y esfuerzo técnico que se dedicó a su elaboración.

Quizás una de las cuestiones principales esté en la legitimidad política de quienes deberían formular, diseñar y desarrollar los proyectos educativo-sociales. Todo proceso de planificación implica toma de decisiones en forma permanente, lo cual exige lecturas analíticas de la realidad, opciones en las estrategias de acción, en los recursos necesarios para poder realizarlas y fundamentalmente acuerdos en la intencionalidad última de la planificación; intencionalidad que se expresará en cambios sucesivos que recorren la direccionalidad del programa o proyecto.

Los resultados de cada proceso de planificación están fuertemente condicionados por estos factores. Factores que a su vez dan cuenta de cuestiones de carácter ético y político que impregnan la práctica profesional de la planificación.

Evadirse de ello es imaginar que las técnicas de planificación son imparciales e independientes de las presiones de un contexto social.

El proceso de planificación implica una búsqueda permanente de situaciones nuevas y mejores, de desarrollo de capacidades humanas en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Aún cuando no se puedan asegurar los logros que se aspiran alcanzar, el acontecer de la planificación aumenta los niveles de percepción sobre posibilidades, obstáculos y limitaciones en un intento de orientar un camino hacia una dirección deseada.

Esta noción de futuro comienza a construirse en el presente, desde la propia acción de planificar, en un ejercicio colectivo de toma de decisiones que comienza a gestarse en distintos niveles y espacios, según las características de los actores que participan. Ejercicio que va más allá de un conjunto de decisiones, habilitando a la construcción de un compromiso en su desarrollo práctico, lo que contribuye altamente a su viabilidad

Desde estos espacios se van expresando, recogiendo significados, vivencias y expectativas en la construcción de un marco de referencia que posibilite la concreción de algunos acuerdos básicos en el marco de una planificación flexible y creativa.

No obstante es importante considerar que ni la proyección del modelo deseado, ni la sofisticada metodología aseguran los logros en los cambios que se aspiran; la incidencia de otras variables aunque consideradas en el proceso de planificación, pueden variar el curso de los acontecimientos.

Es el principio de viabilidad el que media entre ese modelo y lo posible de alcanzar

La posibilidad de que un proyecto educativo-social se desarrolle de acuerdo a la estrategia de conocimiento diseñada en su formulación y al diseño pensado para modificar aspectos de esa realidad identificada como objeto sujeto de modificación escapa exclusivamente a la esfera de lo técnico.

El mayor o menor alcance de estos proyectos se centra no sólo en su nivel de coherencia metodológica, sino fundamentalmente en la legitimidad política de quienes participan y se benefician de su implementación.

2.3.- EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN EN EL TRABAJO EDUCATIVO-SOCIAL CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Se destacaba anteriormente lo medular de la dimensión cultural en el trabajo educativo-social, matriz que atraviesa la cotidianeidad en la cual se desarrollan y crecen, y que determina percepciones, conductas, formas de relacionarse con el medio, hábitos, valores, sentimientos y emociones.

No es posible pensar un proceso educativo-social con capacidad transformadora, si el educador y educador social desconoce, desvaloriza, o parte de prejuicios contruidos desde su propia cultura acerca del mundo de significados que la población sujeto de ese proceso educativo trae al escenario de la intervención.

Esto supone un enfoque de los aspectos metodológicos y pedagógicos para lograr una comprensión de la cultura existente.

Implica una fuerte convicción y respeto por prácticas culturales diferentes, por identidades y pertenencias que dan cuenta de comportamientos en espacios y tiempos determinados, identidades y pertenencias que están en permanente construcción.

Implica además y fundamentalmente por parte del educador social exponer su propio marco cultural a cuestionamientos y reflexión que lo habiliten también a su propio proceso transformador.

Se menciona frecuentemente en el ámbito educativo la necesidad de "mostrar nuevos modelos"; "la necesidad de límites", "otros valores", etc, frente a lo cual surgen algunas interrogantes: ¿quienes, desde donde y como se construyen esos modelos, se implementan esos límites o se promueven determinados valores?.

Es real que el encuentro entre la población sujeto del proceso educativo y el educador social crea, genera nuevos escenarios; que la acción educativo-social tiene una intencionalidad sustentada en un marco referencial; que hay una conducción, una responsabilidad y compromiso; pero como lo expresa la palabra, es un encuentro donde la subjetividad se moviliza, se desestructura, buscando un nuevo equilibrio.

Es en esta búsqueda que se emprende un descubrimiento compartido donde cada uno de los sujetos va venciendo resistencias y habilitando la entrada a su mundo interno, construyendo a partir de una síntesis una nueva cultura, recreando subjetividades, un nuevo escenario cultural y social

Este encuentro desafía por lo tanto a un proceso de auto-educación, como expresa Carlos Núñez “ las tareas de auto-educación es determinante en la construcción de la nueva subjetividad; pero esta no se dará espontáneamente ni solamente con mecanismos clásicos y tradicionales de transmisión vertical de conocimientos, sino a partir del autorreconocimiento crítico de la realidad total de los sujetos del proceso y eso implica necesariamente el tomar en cuenta, el partir de la subjetividad individual y social instalada en los mismos”⁽⁷⁾ y acá asume relevancia la dimensión comunicativa de la acción educativo-social.

El escenario educativo que se construye a partir de este encuentro es determinante en el proceso de formulación de un proyecto educativo-social, en tanto conocimiento de los aspectos particulares de una realidad que no cesa en la generación de “asombros “ habilitando a preguntas, interrogantes e hipótesis que orientan en un camino de búsquedas de respuestas a situaciones complejas.

Camino que tiene como punto de partida esa realidad particular de cada niño/ niña y adolescente y que va recorriendo aspectos contextuales de lo familiar, barrial, históricos, políticos y socio culturales desde un espectro más amplio de la sociedad actual para volver nuevamente al punto de partida con una lectura enriquecida y que se expresa en la multiplicidad de factores intervinientes.

Esto sin duda tiene un riesgo metodológico y es confundir el objeto central de conocimiento e intervención del educador social, orientando la estrategia en niveles de acción donde el sujeto no es el protagonista principal en el proceso de cambio.

¿Cual es el sujeto transformador en la acción educativo-social del educador?, pregunta que debe estar presente en tanto orientadora en la delimitación del campo profesional del educador social.

Es con estos actores con quienes se construyen acuerdos desde un diálogo (no exclusivamente verbal) basado en un profundo conocimiento mutuo, que van permitiendo formular y diseñar un proyecto educativo-social, donde se plasmará a modo de síntesis aspectos de los proyectos particulares de cada actor interviniente.

Desde las otras áreas de acción se construirán estrategias que incidan positivamente en el o los cambios considerados relevantes en las situaciones objeto de intervención, con lo cual el proceso de planificación habilita a la construcción de un mapa de participación, heterogéneo en sus intereses y realidades pero que desafía en el acontecer de pensamientos críticos, diversidad de alternativas y movilización de recursos, respecto a situaciones concretas y a la trascendencia de las mismas.

No es menor en su importancia el despliegue de métodos y técnicas que el educador social deberán seleccionar con principios de coherencia para generar desde el propio proceso de planificación una acción educativo-social transformadora.

2.4.- LA ACCIÓN EDUCATIVO-SOCIAL Y LA PLANIFICACIÓN.

¿Que es lo que caracteriza un proyecto educativo-social y a la vez lo distingue de un proyecto denominado “social”? El escenario de lo social es amplio, diverso, heterogéneo y complejo en la diversidad paradigmática de su análisis.

No está en la intención de este trabajo plantear un debate acerca del concepto de las ciencias sociales dado fundamentalmente por la complejidad de su objeto, por lo que nos manejaremos con el expresión “escenario social”.

Desde este escenario se comparte una reflexión epistemológica que se orienta en tres aspectos



estratégicos de la intervención:

- 1) “ A conocer el mundo y el contexto para intervenir en él” (desde lo dinámico y cambiante de realidad social)
- 2) “ A dar forma sistemática a los procedimientos cognitivos (actividad científica)”
- 3) “ A organizar mejor la intervención del sujeto sobre la dimensión de la realidad social”⁽¹⁸⁾

Tres aspectos que interactúan en lo que históricamente ha caracterizado lo social: la acción; orientada en su configuración y desarrollo metodológico por grandes paradigmas sociológicos. El paradigma de los hechos sociales, de la definición social, de la conducta social, de lo cuanti y cualitativo, etc.

Acción que demanda por su propio contexto dinámico, la construcción de paradigmas integrados una función de la teoría que trascienda la búsqueda de su comprensión en la práctica y que es desafío, problematice y reconceptualice sus categorías, como así también permita avanzar en nuevos niveles de conceptualización en la construcción de nuevas categorías de análisis.

Esto es parte y resultado de una acción rigurosa con el conocimiento de la realidad específica; el análisis e interpretación da cuenta del segundo aspecto estratégico mencionado en la intervención social.

La acción educativo-social forma parte de este escenario social y el educador y educador social nutre de marcos teóricos aportados por las ciencias sociales que operan como insumos en la interpretación de algunas dimensiones abordadas desde su disciplina.

Otras dimensiones y más específicamente las que aluden a su objeto de conocimiento-intervención demandan un abordaje particular y específico que diferencian y complementan la integralidad de la intervención educativo-social.

Una acción que también integra los tres aspectos estratégicos mencionados anteriormente a través de las diversas dimensiones que la componen:

- De conocimiento: El conocer es acción, en tanto que cuando se plantea una estrategia de conocimiento acerca de una cuestión educativo-social, acontece un hacer y este hacer demanda un marco metodológico: qué conozco (la construcción del objeto de conocimiento); ¿para qué? (diseño de objetivos); ¿por qué? (fundamentación); ¿cómo? (diseño de estrategias que me permitirán alcanzar el objetivo propuesto y establecer coherencia con la lógica que sustenta esta acción de conocimiento). Una pregunta a desarrollar: ¿cómo se integra el sujeto de la acción educativo-social en el proceso de conocimiento de su propia realidad?
- De reflexión: Esta atraviesa distintos momentos en la acción educativa. Previa a la misma que habilite a la construcción de un pensamiento crítico, responsable y comprometido con la acción y su integralidad. Reflexión que también se nutre de información sistematizada de otros haceres producidos de la experiencia del educador y educador social. Permite la revisión permanente de la intencionalidad y direccionalidad de la misma. Reflexión y autorreflexión que desarrolla y fortalece la capacidad “del darse cuenta”, de aspectos que fortalecen, y/o debilitan la acción educativo-social.
- Metodológica: Dimensión que expresa los conceptos, ideas, valores, principios, percepciones y lecturas de la realidad; ubicación del conocimiento en el proceso crítico de transformación de la realidad en cuestión, o sea las bases gnoseológicas sobre la cual se actúa. Son estas bases las que establecen una determinada relación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, nutren el paradigma, complejo, que de acuerdo a los énfasis que se establezcan se orientarán corrientes:



escuelas de pensamiento en la Teoría del Conocimiento. Esta dimensión recorre y está presente en todos los momentos de la Acción Educativo-Social y su mayor exigencia consiste en desarrollar un nivel de coherencia con sus fundamentos, con la propia realidad objeto de la misma y con los cambios que den cuenta de las transformaciones identificadas como necesarias.

- Comunicativa. La Acción Educativo-Social se desarrolla fundamentalmente con otros, junto a otros, marco en el que el Educador Social deberá impulsar y habilitar un “clima comunicativo”, para que pueda ser posible un proceso educativo transformador. ¿Qué significa “clima comunicativo”? Nos parece importante plantear en este aspecto la concepción que ha desarrollado a través de diversos textos, el Prof. Mario Kaplún expresando en forma clara que “la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor-recipiente que escucha, sino por dos seres o comunidades humanas que dialogan: la comunicación o es diálogo o no es comunicación, sino tan sólo información o difusión”, vinculando esto último al modelo clásico de transmisión unidireccional de una información.⁽¹⁹⁾

Una de las tareas por lo tanto fundamentales del Educador Social en el proceso de formulación de un proyecto educativo-social es, la de generar espacios de autoexpresión que habiliten interacciones sociales, en un marco democrático de igualdad de oportunidades.

- Población sujeto de la acción educativo-social: La acción educativo-social del Educador Social está centrada en el abordaje de situaciones por las que atraviesan niñas/niños y adolescentes en determinados contextos socioculturales. Son las características de esta población, sus situaciones objeto de intervención y la modalidad de la intervención las que definen las categorías específicas de análisis en la acción educativo-social. Quedarse sólo con un nivel de comprensión a partir del análisis macro social se corre el riesgo de estigmatizar a los sectores con los cuales se intenta realizar una tarea educativa con carácter transformador, buscando en la práctica, la constatación de diagnósticos generales.

Esta perspectiva teórico-metodológica en la acción educativo-social, es base sustancial en un proceso de formulación y diseño de proyectos educativo-sociales en cuanto a fundamentar, organizar y explicar la misma.

Cuando el **que hay que hacer**, reemplaza al **porqué**, intentando lograr mayor nivel de certidumbre, se corren ciertos riesgos:

- confusión en la intencionalidad educativa de la acción
- no procesar acuerdos en la construcción de la visión-misión
- no visualizar y alcanzar los cambios que deberían producirse
- en la distribución de recursos y los efectos que se espera producir a partir de los mismos.
- poner en el centro la Acción y no el Actor.
- el actor queda subordinado a la acción.
- dificultad en trascender lo pragmático, reduciéndose la reflexión a un escenario estrictamente operativo.
- escaso conocimiento de la realidad abordada, no hay un proceso investigativo que fundamente el porqué y oriente en la estrategia.

La acción educativo-social alberga una síntesis integradora, desde rasgos que le son propios, como la identidad del objeto, las categorías cognoscitivas en un marco de procurar respuestas a las situaciones

escuelas de pensamiento en la Teoría del Conocimiento. Esta dimensión recorre y está presente en todos los momentos de la Acción Educativo-Social y su mayor exigencia consiste en desarrollar un nivel de coherencia con sus fundamentos, con la propia realidad objeto de la misma y con los cambios que den cuenta de las transformaciones identificadas como necesarias.

- ❖ Comunicativa. La Acción Educativo-Social se desarrolla fundamentalmente con otros, junto a otros, marco en el que el Educador Social deberá impulsar y habilitar un “clima comunicativo”, para que pueda ser posible un proceso educativo transformador. ¿Qué significa “clima comunicativo”? Nos parece importante plantear en este aspecto la concepción que ha desarrollado a través de diversos textos, el Prof. Mario Kaplún expresando en forma clara que “la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor-recipiente que escucha, sino por dos seres o comunidades humanas que dialogan: la comunicación o es diálogo o no es comunicación, sino tan sólo información o difusión”, vinculando esto último al modelo clásico de transmisión unidireccional de una información.⁽¹⁹⁾

Una de las tareas por lo tanto fundamentales del Educador Social en el proceso de formulación de un proyecto educativo-social es, la de generar espacios de autoexpresión que habiliten interacciones sociales, en un marco democrático de igualdad de oportunidades.

- ❖ Población sujeto de la acción educativo-social: La acción educativo-social del Educador Social está centrada en el abordaje de situaciones por las que atraviesan niñas/niños y adolescentes en determinados contextos socioculturales. Son las características de esta población, sus situaciones objeto de intervención y la modalidad de la intervención las que definen las categorías específicas de análisis en la acción educativo-social. Quedarse sólo con un nivel de comprensión a partir del análisis macro social se corre el riesgo de estigmatizar a los sectores con los cuales se intenta realizar una tarea educativa con carácter transformador, buscando en la práctica, la constatación de diagnósticos generales.

Esta perspectiva teórico-metodológica en la acción educativo-social, es base sustancial en un proceso de formulación y diseño de proyectos educativo-sociales en cuanto a fundamentar, organizar y explicar la misma.

Cuando el **que hay que hacer**, reemplaza al **porqué**, intentando lograr mayor nivel de certidumbre, se corren ciertos riesgos:

- ❖ confusión en la intencionalidad educativa de la acción
- ❖ no procesar acuerdos en la construcción de la visión-misión
- ❖ no visualizar y alcanzar los cambios que deberían producirse
- ❖ en la distribución de recursos y los efectos que se espera producir a partir de los mismos.
- ❖ poner en el centro la Acción y no el Actor.
- ❖ el actor queda subordinado a la acción.
- ❖ dificultad en trascender lo pragmático, reduciéndose la reflexión a un escenario estrictamente operativo.
- ❖ escaso conocimiento de la realidad abordada, no hay un proceso investigativo que fundamente el porqué y oriente en la estrategia.

La acción educativo-social alberga una síntesis integradora, desde rasgos que le son propios, como la identidad del objeto, las categorías cognoscitivas en un marco de procurar respuestas a las situaciones

que viven niñas, niños y adolescentes.

Pensar y reflexionar en los diferentes momentos de la acción educativo-social es una exigencia ética del Educador Social, "se ponen en juego los soportes éticos, ideológicos y teóricos para analizar, interpretar la realidad e intervenir con responsabilidad y compromiso"²⁰⁾

Esos momentos previos, antes, durante y después son los que desafían, generan asombros frente a nuevos descubrimientos en la realidad abordada, en los que el Educador Social va construyendo categorías específicas de análisis, debatiendo conceptos en el marco de un equipo interdisciplinario, desde sus marcos referenciales y desde otros aportados por otras disciplinas.

No sólo descubre nuevas dimensiones que lo desafían en sus conocimientos, sino que además constata y pone a prueba otras hipótesis, producto de una práctica sistematizada.

3.- LA PLANIFICACIÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO EN LA ACTUACIÓN PROFESIONAL.

Anteriormente habíamos señalado que la planificación concebida desde el marco referencial de la educación social admite tres dimensiones: la lógica de la planificación, la planificación como método de trabajo en la actuación profesional y la técnica de diseño de proyectos.

3.1.- LA LÓGICA DE LA PLANIFICACIÓN.

En las primeras partes de este trabajo se ha procurado desarrollar que la actuación profesional del educador social se sustenta en una lógica aportada desde la disciplina de la planificación en tanto supone rigurosidad científica en la intervención educativo-social.

Es decir que el educador social con gran compromiso y autenticidad se posiciona como un profesional que realiza un trabajo serio, responsable, apelando a determinados procedimientos para pensar la realidad social, el contexto de la población con quien trabaja, analizar los recursos disponibles en los sujetos, en el contexto familiar, comunitario y social, las necesidades, intereses y problemas a ubicar en el objeto de intervención, para que la población encare la problemática con perspectivas de éxito, presente y futuro.

La lógica de la planificación nos lleva a los procesos investigativos como condición necesaria, momento indispensable y seguramente permanente de la acción educativo-social, de la actuación profesional, para poder pensar.

Esto no significa que el profesional se paraliza en el campo, sino que por el contrario, en tanto un profesional de la acción, y a través de la misma, requiere reflexión, estudio, relevamiento de información, análisis y procesamiento de los datos que recoge, para pensar la estrategia, para formular y diseñar la intervención, para la acción y la relación educativa.

La lógica de la planificación, en el campo de la educación social, conduce finalmente a la intervención profesional que le permitirá a la población, logros específicos, que en sí mismos y en una perspectiva de acumulación de aprendizajes y procesos graduales y secuenciados, posibilitarán fortalecer potencialidades, superar dificultades, adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes, para la participación social.

Esta perspectiva disipa cualquier intento de voluntarismo y espontaneidad que aún prospera en el campo de la educación social. La realidad social es de tal complejidad y dimensión que requiere de intervenciones profesionales y planificadas, para que aspiremos logros. Estos tienen escaso valor asignado en el mundo actual, donde un elevado economicismo asigna escasa importancia y recursos a

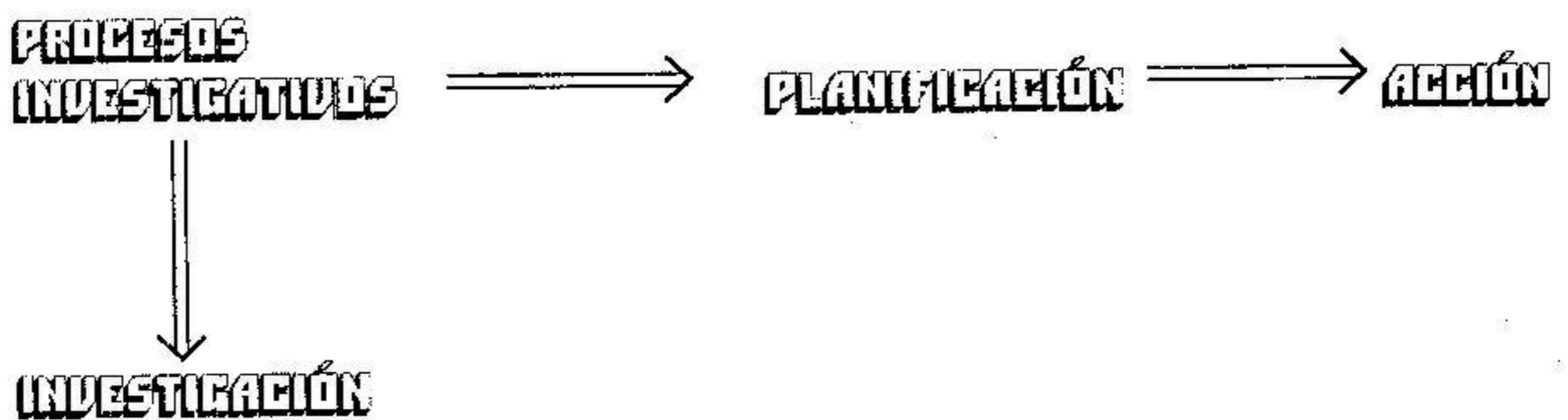
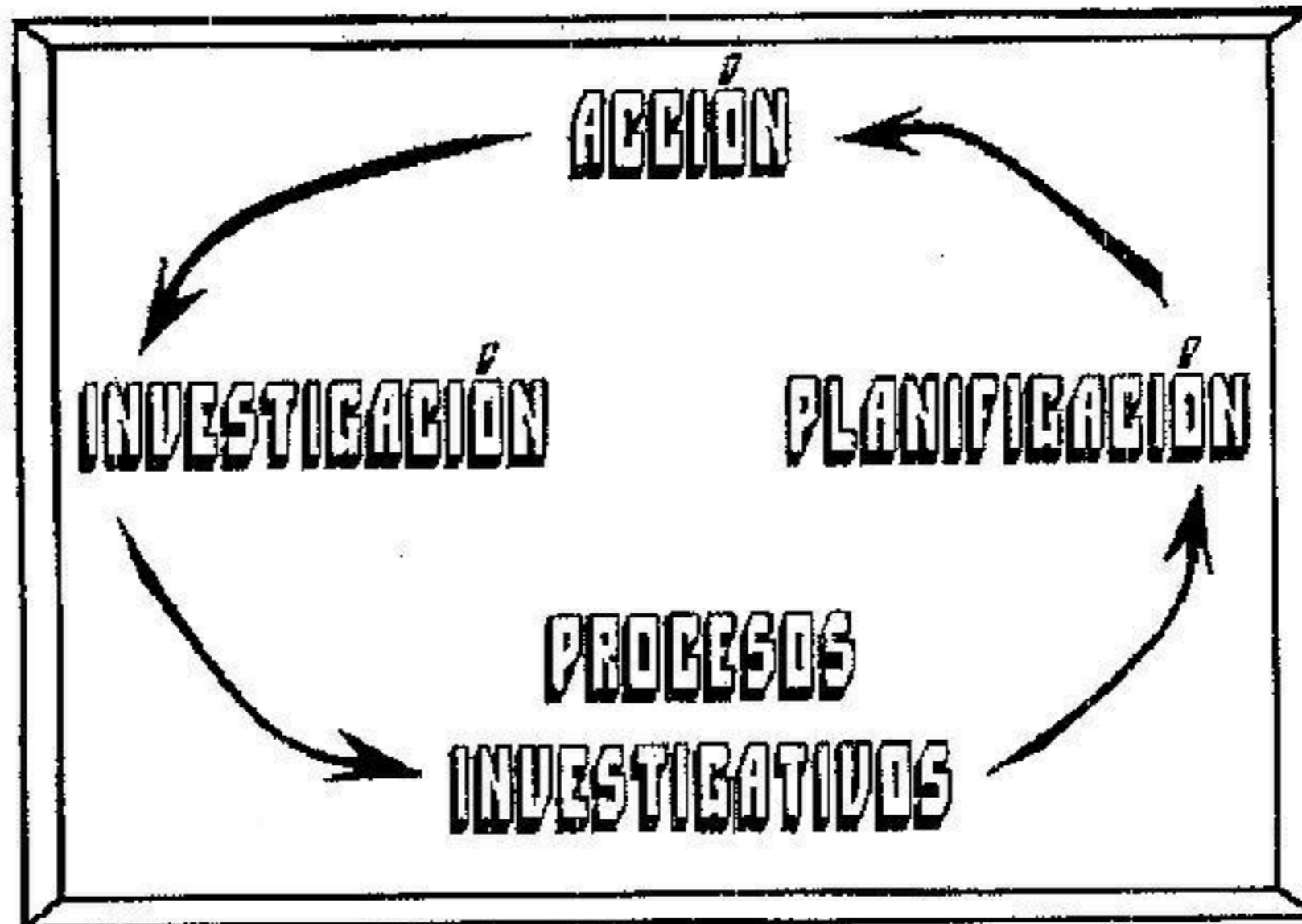
la vida, social y cultural de la población.

La acción educativo-social, como ese vasto conjunto de actividades diversas e integradas, se relativiza a la vez que puede adquirir especificidad y producir impactos en tanto ajustemos medios y recursos.

La lógica de la planificación en la actuación profesional no supone separación de la realidad, sino la búsqueda de mayor efectividad del trabajo profesional; que la acción resulte de una planificación, y que ésta resulte de un proceso investigativo.

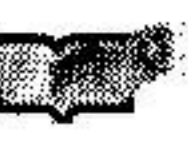
Cuadro N°1

¿ la “ACCIÓN” dependería de la “ACCIÓN”?



En consecuencia deberíamos pensar en planos diferentes para poder pensar la acción, el nivel de investigación que requiere, para planificar la acción, evaluable y que aportará elementos a un proceso investigativo permanente.

La lógica de la planificación aporta al posicionamiento y perspectiva de la acción educativo-social del trabajo profesional. Permite ubicar la importancia relativa de cada una de las actividades y tareas, de cada una de las diferentes instancias específicas. En el marco de una intervención planificada, permitirán suponer una acumulación en determinada dirección y en consecuencia se justifican los



esfuerzos, los recursos, los procesos.

La actividad entonces, es parte de la acción educativo-social, que se justifica en tanto forma parte de una estrategia inteligente, pensada, sustentada en la indagación, fundamentada su direccionalidad y la secuencialidad del proceso que contempla la estrategia.

Estos supuestos teóricos pueden ser discutibles, las hipótesis de cambios se asientan en marcos conceptuales con los cuales se puede acordar o discrepar. Además de la teoría de la finalidad de la intervención, está la teoría de la conformación de la misma.

La lógica de la planificación protege de la presión social, de la presión de la institución contratante, de la presión interna del propio equipo de trabajo y de las debilidades de uno mismo.

Nos permite ubicar cada uno de los procedimientos y actitudes en la acción y en la relación, a los efectos de evitar respuestas y reacciones inapropiadas. Gracias a la anticipación, previsión y reflexión, se pueden emitir mensajes, reacciones, respuestas y actitudes en la dirección pensada previamente; con firmeza, sin rigideces, con fundamentos y abiertos a la evaluación.

Se trata de no quedar expuesto a los inciertos, intermitentes e intempestuosos impulsos de las necesidades, intereses y problemas de la población y de las instituciones. Se trata de revisar la omnipotencia sin dejar de soñar con las utopías, se trata de lograr profundidad en base a la especificidad del trabajo profesional.

3.2.- LA PLANIFICACIÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO PROFESIONAL.

En relación al trabajo profesional del educador social, la planificación aporta desde la lógica que configura la disciplina, una perspectiva para enfrentar y desarrollar el trabajo concreto y cotidiano.

Es decir que:

- 1.- el trabajo se realiza en función de objetivos realizables y evaluables que viabilizan las intencionalidades del educador social.

Con esto se quiere aludir al rumbo que debe tener la intervención de un profesional en el campo de la educación social y al entablar relación con la población; se hace referencia a las intencionalidades, en sus diferentes dimensiones y alcances, que se propone un educador social para deserapear la profesión en general, y para cada una de sus actividades y tareas en particular.

Las intencionalidades se protegen con la direccionalidad que aporta el objetivo general de la intervención; durante la ejecución de las actividades, en la gestión, por diferentes motivos se puede llegar a alterar la direccionalidad, y se obstaculiza así, alcanzar los logros previstos.

- 2.- la evaluación de los objetivos se establece en la planificación inicial y se implementa durante la ejecución de la acción educativo-social y en cada una de las actividades que la integran, así como a la finalización de los periodos de tiempo determinados como unidades operativas de la gestión.

Con esto se quiere establecer que la evaluación es posible siempre y cuando haya sido concebida en el propio proceso de la planificación quedando incorporada en ella. A partir de ello se puede proceder a las evaluaciones intermedias y final, como un medio apropiado para replanificar, sacar conclusiones, aprender, difundir los



resultados, enseñar a otros y aportar elementos al proceso permanente de producción de conocimiento.

La evaluación es un proceso permanente de análisis, de valoración de datos provenientes de la realidad, de la acción, de cada una de las actividades, de las tareas, de la práctica profesional; en síntesis la evaluación forma parte de la planificación y de la acción; y en tanto ésta es realizada, legitima a su protagonista en el proceso de reflexión y valoración.

- 3.- la acción educativo-social, constituye un medio que debe conducir necesariamente a los objetivos propuestos.

Con esto se quiere aludir a que todo lo que se hace debe necesariamente circunscribirse a las intencionalidades establecidas en los fines y objetivos de la actuación profesional, o considerando que en este tipo de trabajo surgen muchas situaciones imprevistas, poder ubicar la actuación en general, y cada uno de los procedimientos, en función del rumbo previamente fijado.

Como ya se dijo anteriormente esto no constituye una proclama a la rigidez que no escucha ni interpreta lo que sucede en la práctica, sino que reconoce que surgen presiones que muchas veces pueden desviar esfuerzos, energía y recursos escasos, en una dirección con impactos cuantitativa y cualitativamente de menor significación.

Por último, cabe reconocer que quienes nos dedicamos a este tipo de trabajo, que exige mucha energía, temple y dinámica, estamos motivados por una capacidad de gestión importante que necesariamente debe ser orientada a resultados que confirmen posibilidades y motiven a la continuidad, a todos los participantes.

- 4.- los fines y los medios surgen de un proceso de reflexión-acción: es decir que la planificación comienza con la inserción, observación, análisis y estudio de la realidad social, las derechos, necesidades, intereses y problemas de la población y sus contextos respectivos, para que a partir de la investigación se puedan definir los fines y los medios apropiados a la superación de la realidad por parte de la población implicada.

Con esto se quiere establecer que, el conocimiento debe ser la base de sustentación de la intervención profesional de los educadores sociales; una base de sustentación que debe ser implementada desde el propio desempeño profesional en la acción, asumiendo la contradicción que plantea sustentar la acción en la investigación y haciendo ésta posible en el transcurso de la misma.

Desde el contacto y conocimiento de la realidad social, los contextos y la población, y fundar: entalmente las potencialidades a estimular, las posibilidades a desarrollar, las dificultades susceptibles de modificación, será posible pensar y diseñar una intervención con perspectivas de logro específicas y generador de consecuencias para el futuro.

El tipo de investigación que se realice, debe sustentar la definición de fines y medios, es decir que se formulan los objetivos, el cambio posible para determinadas situaciones, y también, se seleccionan los medios más apropiados a esa realidad, a esa población en particular, para alcanzar los objetivos propuestos en ese caso específico.

3.3.- EL DISEÑO DE PROYECTOS COMO TÉCNICA.

Como ya se dijo anteriormente, la lógica de la planificación, y ésta como uno de los métodos de



trabajo del profesional, son dos dimensiones de la actuación, que contemplan una tercera dimensión más, el diseño de proyectos como una de las técnicas del trabajo profesional.

Según Espinoza Vergara, "el proyecto es la unidad en que se pueden separar las acciones concurrentes para el cumplimiento de los objetivos y metas de un programa, que involucra un estudio específico que permite estimar las ventajas y desventajas de asignar recursos para la realización de dicha acción".⁽²¹⁾

Cabe señalar que las nociones de acciones, objetivos, metas y programa, que plantea el autor, deben ser consideradas en el marco de la concepción que desarrolla en su texto, dado que en alguna medida no coinciden exactamente con los autores de este trabajo y que se explican en el contexto de los matices existentes en esta disciplina.

En primer lugar corresponde señalar que el proyecto es una propuesta de operación específica con recursos asignados para realizar determinadas actividades, esperando lograr así ciertos resultados. Por lo tanto, esa "unidad" debe de contemplar un diseño de tal forma que contribuya a alcanzar los fines, es decir, que sea claro, comprensible y comunicable en el propio equipo de trabajo, en la institución y con la población.

El diseño requiere la capacidad de graficar el plan de trabajo de los sujetos y agentes implicados en forma directa y de todos los otros actores indirectos. Recoge los acuerdos, registra los recursos disponibles y los que será necesario gestionar y obtener de otros. Implementa en una operación particular una estrategia de desarrollo más general, del profesional, de los sujetos, de su historia y relaciones, del contexto.

El diseño es un instrumento que ordena, organiza responsabilidades, tareas, recursos, tiempos y espacios, en función de los objetivos; y esto requiere de habilidades específicas, de la forma del diseño, además de abstracción, organización y comunicación.

Es ordenador no solamente de la gestión que se vaya a emprender, sino fundamentalmente de la gestión durante la ejecución, en la medida que permite tener presente el rumbo definido inicialmente, y los antecedentes y fundamentos de la direccionalidad, a efectos de poder analizar los datos de la realidad, procesarlos, interpretarlos y tomar las decisiones que correspondan con la mayor y mejor cantidad de elementos, contextualizados en el proyecto.

El diseño es un documento escrito que en el caso del proyecto de la relación educativa, asume el carácter de contrato, acuerdos de las partes para alcanzar objetivos en función de lo que cada uno se compromete a hacer y a aportar. En tanto documento escrito requiere de las habilidades propias a la forma de expresión.

El diseño es un instrumento de negociación, de búsqueda de recursos, y hasta de acuerdos de otros actores sociales e institucionales para comprometerlos en la consecución de los objetivos del proyecto. Es una presentación institucional de los actores involucrados en el proyecto, que aporta transparencia y cristalinidad, interna y externamente a los mismos.

Por último, cabe señalar que se ha procurado rescatar todos los beneficios que ha aportado la técnica del diseño de proyectos al trabajo profesional, pero no podemos dejar de decir que fundamentalmente se ha desarrollado como criterio de financiamiento por parte de determinadas instituciones, inicialmente cuando las políticas y los recursos radicaba en los organismos multilaterales, Naciones Unidas y OEA, en la segunda mitad del siglo veinte. Este modelo posteriormente fue tomado por organizaciones internacionales de financiamiento de la ayuda para el desarrollo de gobiernos, iglesias y otros tipos de fundaciones.

Cuando el diseño obedece a la lógica del financiamiento se sustenta en el control de los fondos asignados y ya no solamente la forma que alcanza, sino la relación que se establece entre las partes y la forma de pensar los fines y medios para intervenir en la realidad y cómo se piensan los cambios, quedan totalmente atrapados en esa misma lógica.

En definitiva, “el elemento central de la perspectiva <financiera> es que de alguna manera prioriza los costos ante los logros, anteriormente planteados en la eficacia”⁽²²⁾ y aquí es cuando la eficiencia, que es una perspectiva interesante, conveniente y necesaria en la gestión, resulta totalmente absorbente de la eficacia, como categoría sustancial de una concepción educativa.

4.- LA ESTRATEGIA: SUPUESTO DE LA PLANIFICACIÓN, E IMPUESTA EN LA INTERVENCIÓN.

4.1.- SUPUESTO DE LA PLANIFICACIÓN.

La estrategia es el camino que se imagina recorrer el agente para que los objetivos previstos puedan ser alcanzados por los sujetos.

La estrategia en consecuencia es una dimensión del trabajo profesional que se va construyendo desde la formación inicial, a través de la experiencia profesional, y se va consolidando en base a la formación permanente, el trabajo en equipo, la supervisión profesional y un ejercicio profesional planificado y evaluado.

Es decir que si bien cada situación requiere pensar una estrategia para abordarla, también es cierto que los educadores sociales, particularmente desde el análisis y la sistematización de sus prácticas, van acumulando conocimientos y consolidando habilidades que les permitirán definir con mayor precisión y en menor tiempo, el camino a recorrer en cada proyecto, reconociendo posibilidades y dificultades que eventualmente se pueden presentar, así como incluso las incertidumbres que las situaciones plantean.

En la práctica esto se puede apreciar a través de manifestaciones de los educadores sociales que con el tiempo llegan a hablar de determinados “tipos” de situaciones que se les plantean en el trabajo con un grupo, con un caso, etc.

Es decir que las prácticas, analizadas y evaluadas, permiten ir construyendo un ordenamiento de las situaciones, que nutren la formación inicial y permanente, así como se contribuye a la capacidad de anticipación y predisposición que se requiere en este trabajo profesional.

Pero así como vemos que la formulación de una estrategia está sustentada en un proceso reflexivo y activo, en base a su formación, de planificación y evaluación, se puede apreciar en algunas circunstancias una cierta “afectación” de situaciones pasadas sobre las presentes y futuras.

Por lo tanto, la estrategia en el momento de la formulación del proyecto, surge “antes” y “durante” el mismo. Con esto se quiere señalar que la estrategia se ubica en parte como integrante del marco referencial del educador social, y en parte se construye específicamente en función de la situación objeto de la intervención.

El profesional va conformando su marco referencial; una determinada forma de enfrentar situaciones y problemas, lo que sin duda forma parte de su método de trabajo profesional, así como integra en el mismo y reconoce, diferentes métodos específicos y posibles en determinadas circunstancias.

Esto si bien condiciona la investigación y la planificación, no debería obturar el ángulo de mira del educador que con la mayor apertura debería poner en crisis el marco referencial ante cada situación



concreta como forma de ponerlo a prueba, confirmar elementos, rectificar rumbos, estudiar aspectos no contemplados o en proceso de cambio, y aprender en todo momento.

De esta forma se posiciona para la construcción de la estrategia que la nueva situación le impone que seguramente se explicará en su ser y su saber acumulados, pero abierto a la creación que cada situación requiera.

Por lo tanto, en el proceso de planificación la estrategia es un conjunto de supuestos más o menos articulados que le permiten imaginar al educador social un cierto recorrido posible entre la situación actual y la situación deseada, en el cual él pueda crear un ambiente propicio y aportar los elementos pertinentes, para que el sujeto, desde sus condiciones y en su contexto, pueda alcanzar los objetivos previstos y lograr los cambios deseados, necesarios y posibles.

La definición de la estrategia está de alguna forma condicionada por la situación deseada en tanto la forma, el tiempo, la secuencialidad, y algunos elementos específicos del punto de llegada condicionan el recorrido a proponerse.

Cuando vemos que se plantea la construcción de la visión del proyecto⁽²³⁾, se hace referencia a la definición de la situación deseada y posible, el punto de llegada caracterizado en función de la forma y la medida de los cambios en los indicadores del problema y de los factores explicativos del mismo. La estrategia deberá contener propuestas para alcanzar esos cambios específicos.

4.2.- LA TENSION ENTRE LO IDEAL Y LO POSIBLE.

Este proceso de planificación es sumamente imaginativo, necesariamente sustentado en el conocimiento, debe de considerar múltiples variables, muchas de las cuales se encuentran ajenas a las posibilidades de manipulación del educador, y condicionan la acción y los resultados.

Dentro de las múltiples variables se encuentran los diversos proyectos e intencionalidades de los actores sociales, políticos, económicos y culturales del contexto, y en ese marco las particularidades de cada uno de los individuos.

Una de las variables fundamentales a tener en cuenta es la potencialidad que el sujeto puede llegar a movilizar y articular para su propio proceso de desarrollo, de maduración, educativo-social.

El conocimiento de las particularidades del sujeto, su historia, sus recursos, todos los aspectos son importantes para poder detectar los elementos que podría poner en movimiento para lograr los aprendizajes, los cambios posibles, deseables y necesarios. Pero estos movimientos se podrán lograr de una determinada modalidad, personal, social, cultural, que es sustancial para alcanzar los logros propuestos, lo que también supone un período de tiempo determinado, lo que da lugar a un proceso, particular para cada sujeto, para cada grupo; todo ello pensado en función de poder alcanzar logros sustentables y posibilitadores de la continuidad de su propio proceso educativo.

Por lo tanto, la planificación es un proceso, que se sustenta en elementos extraídos de la investigación, que permite diseñar una estrategia, en base a la selección de alternativas de acción, y decisiones tomadas sobre la base de modificaciones que los sujetos pueden alcanzar y procesos que pueden recorrer.

En la definición de la estrategia, el educador social debe haber considerado un conjunto de situaciones y de sujetos; en ella se juegan los derechos del sujeto, sus necesidades, intereses y problemas; y necesariamente debe estar asentada en el deseo del educando, por querer hacer, por querer ser, por querer cambiar. En este sentido son muy importantes los aportes de la Psicología a la educación, para



poder comprender al sujeto, conocer reconocer sus potencialidades y sus dificultades, comprender la situación de aprendizaje, es decir, los aspectos posibles, realizables por parte del sujeto concretamente; y obviamente, la comprensión de sí mismo, de todo lo que se mueve en el educador accionando y actuando en la relación educativa.

En definitiva se pone en tensión la relación entre las finalidades y los puntos de partida, constituyendo un riesgo cuando se proponen acciones teniendo en cuenta una situación de llegada, desde la concepción del educador, y que debe ser alcanzada por los propios sujetos; se desconocen las posibilidades y dificultades que éstos deben enfrentar, lo que en definitiva puede llegar a producir mayor frustración.

Es decir que la propuesta debe ser ubicada a una distancia tal de los sujetos que entusiasme y que los mueva al logro, pero no tan lejana que resulte inalcanzable confirmando el lugar de las imposibilidades y ratificando las dificultades.

Anteriormente se establecía que el educador considera los derechos, necesidades, intereses y problemas del sujeto y su contexto, pero, ¿hasta qué punto estas consideraciones no están condicionadas por aspectos finalistas del marco referencial del educador y excesivamente distante de las posibilidades de los sujetos?

Consideramos importante detener el análisis en este punto de la tensión entre lo ideal y lo posible, porque también la reflexión puede derivar hacia el conformismo y la reproducción: conformista, en tanto la exigencia no fue adecuada a las posibilidades de respuesta y se avanza poco porque se subestima mucho; y reproduce, en tanto los parámetros a plantear al sujeto se corresponden con las expectativas sociales, culturales y morales porque se avanza hasta donde "debe ser" el sujeto. Esta discusión tiene plena vigencia si bien hace muchos años que está planteada a lo largo de la historia de la educación.

Cabe entonces formularse algunas preguntas:

¿desde qué concepción se califica determinado aprendizaje como posible?

¿dónde está la medida justa, en relación al tiempo y el proceso adecuado a cada situación individual, en su respectivo contexto?

¿cómo imaginamos las exigencias, hasta dónde son motivadoras y hasta dónde pueden ser paralizantes y frustrantes?

¿las metas que se le proponen al sujeto tienen relación con su propio proceso, con sus potencialidades, con perspectivas integradas y desarrolladas en una relación educativa continentadora del recorrido que viene realizando?

Un concepto clave de la planificación en educación social es que el educador social es un profesional de la acción y de la relación educativa; por lo tanto, desde esta perspectiva se puede pensar la definición de una estrategia que, propuesta desde el educador social se proyecta al sujeto que la toma, la incorpora, la incluye, y él haciendo y siendo, va conformando una posición que le permite hacer y ser.

Se ha planteado la tensión entre lo ideal y lo posible desde el punto de vista del educador, pero cabe preguntarse ¿qué sucede con esa tensión en el sujeto?

Entonces, siguiendo con algunas preguntas para llegar a algunas respuestas, que seguramente provocarán nuevas preguntas:

¿cómo lograr que el sujeto conozca y reconozca sus posibilidades?

¿cómo lograr que el sujeto se proponga ideales?

¿cómo provocar en el sujeto la tensión entre lo ideal y lo posible?

¿cómo se prepara para tolerar esa tensión?

¿cómo participa el sujeto en la definición de su propia estrategia?

En definitiva, la "genialidad" del educador consiste en detectar por un lado los derechos, necesidades, intereses y problemas del educando, y por otro lado seleccionar las actividades que realice el sujeto para que pueda ir logrando aprendizajes.

Pero no se trataría solamente de la selectividad y pertinencia de las actividades a proponer, sino de la articulación en el tiempo, con la secuencialidad adecuada y una gradualidad, que le posibilite al sujeto ir apoyando sobre sus logros, los desafíos siguientes, a los efectos de que las actividades en momentos se inscriban en un proceso de maduración y educativo.

En definitiva, debemos asumir la tensión entre lo ideal y lo posible, a los efectos de tener presente ambos parámetros; lo ideal nos remitirá a los derechos, a las necesidades, al lugar social que cada sujeto debe y puede proponerse para sí mismo, y que debería ser facilitado desde el marco referencial del educador social; lo posible nos remitirá al sujeto concreto, a sus posibilidades desde su contexto histórico y social, desde sus potencialidades, desde su base biológica, psicológica, social y cultural.

4.3.- LA ESTRATEGIA DURANTE LA INTERVENCIÓN.

Hasta aquí analizamos la formulación de la estrategia en la etapa del proceso de planificación e implementación que se suponen movimientos, tiempos, ritmos, dinámicas, en un contexto determinado, diversos actores y los protagonistas de la acción educativo-social, el proyecto y la relación educativa.

Es el resultado de una ecuación lógica, que combina adecuadamente diferentes elementos: contexto económico, social, cultural y político; derechos, posibilidades y dificultades de la población; responsabilidades, cometidos y recursos institucionales; intencionalidades y capacidades de los equipos de trabajo y de los diferentes profesionales.

Es la definición de un camino a recorrer, que justifica el posicionamiento del educador y del equipo, cada uno de los pasos metodológicos -actividades y tareas- y la perspectiva témporo-espacial que requiere la acción educativo-social.

La estrategia definida en el momento de la formulación del proceso de planificación, constituye un marco en el cual no solamente se inscribe la acción educativo-social definida, sino que permite analizar e interpretar todas las situaciones imprevistas que surgen durante la intervención, así como incluir las variaciones que surgen como necesarias, de acuerdo a los objetivos establecidos en el proyecto.

Durante la intervención se despliegan hechos y situaciones que producirán diversas reacciones, diferentes actitudes, múltiples respuestas, y la estrategia definida permitirá ubicar cada una de éstas en función de la direccionalidad definida; es decir, mantener el rumbo que ha sido pensado y hacia el cual se orientan las acciones con fundamento.

En plena acción, se requiere temple, firmeza y flexibilidad, autenticidad y reflexión, como profesión de la educación en relación con otros sujetos; todo esto demanda formación previa, planificación y capacidad de reacción y de respuesta.

La propia intervención impone conducir y conducirse en función de ciertos parámetros para poder caminar en la dirección prevista y deseada, para no terminar con rumbo desconocido, rehén de los acontecimientos.

Por supuesto que tener una estrategia definida, y la conducción que se impone en la intervención no supone rigidez, sino que los diversos hechos y situaciones de la acción aportan elementos que ponen



a prueba la estrategia, y desde la evaluación, surgirán las recomendaciones de ajustes y modificaciones pertinentes.

5.- LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN.

Hemos planteado tres dimensiones de la planificación, en el campo de la educación social; la lógica de la planificación, la planificación como uno de los métodos de trabajo profesional y la técnica de diseño de proyectos.

Asimismo hemos planteado que la evaluación es parte del proceso de la planificación, más allá de los objetivos, tipos, principios y estructura que se le imprima a la misma.

5.1.- SUPERANDO SEPARACIONES.

A continuación, intentaremos fundamentar esta noción de “evaluación como parte del proceso de planificación”, en atención a que, más allá de los discursos, aparece como una actividad separada del proceso de formulación y diseño, así como se inscribe en una concepción que separa los procesos de formulación, delegado a los que piensan; de los procesos de ejecución, delegado a los operadores; de los procesos de evaluación, delegado a actores diferentes de los otros.

En esto de la “separación” de procesos y de actuaciones profesionales, opera una noción de supuesta especialización incompatible con la ejecución en el campo, de quienes desarrollan relaciones y acciones educativo-sociales con la población.

En la separación del planificador y del ejecutor u operador, se arrastra a la evaluación, en tanto se trata de saberes diferentes, habilidades distintas, y una actitud de distancia de los hechos y situaciones, fundamentada en la capacidad de observar con las mínimas implicancias posibles, a los efectos de analizar los datos de la realidad y sacar las conclusiones que correspondan.

Estos conceptos se encuentran desarrollados en las definiciones sobre el tipo de evaluación en relación a la procedencia del evaluador, lo que, de esa forma responde a la viabilidad de evaluar la propia gestión y en consecuencia planificarla.

Por otra parte, las “separaciones” habría que analizarlas desde la perspectiva de la división del trabajo, los lugares de poder en las organizaciones y equipos, así como ciertos saberes van dando cuerpo de determinados comportamientos corporativos, y que pueden llegar a tomar forma de profesión.

Por último, la evaluación ha sido separada de los procesos de planificación y de ejecución, en tanto ha sido reducida a una función de control, en el marco de una división del trabajo relacionada con una distribución del poder, en las organizaciones.

Es por esto que se siente y se vive más la situación de que “unos evalúan a otros”.

Se trata entonces de concebir y actuar la evaluación como parte del trabajo profesional, individualmente, en equipo, en la organización y en la relación con la población, de tal forma que se analiza y valora para aprender lo sucedido, que siempre trasciende lo realizado y esto a su vez amplía cuantitativa y cualitativamente el alcance de lo planificado.

De esta forma se puede contar con un material muy vasto y muy rico para analizar la práctica forma permanente, como parte de un proceso de reflexión-acción-reflexión.

5.2.- SUPERANDO LAS MEDICIONES.

El control es solamente una parte de la evaluación.

Como ya se ha mencionado, existe una tensión en los procesos de evaluación en lo que respecta la dimensión que adoptan los mecanismos de control, llegándose a tergiversar las instancias rigidizándose las relaciones de trabajo intraequipos e intraorganizacionales.

Según Espinoza Vergara⁽²⁴⁾ “evaluar es comparar en un instante determinado lo que se ha alcanzado mediante una acción con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo a una programación previa” y para él esta definición lleva implícitos tres elementos: la existencia de una situación prevista y planificada; la existencia de una situación real, resultado de la acción; y “un proceso de comparación entre ambas situaciones para llegar a determinar si son iguales o desiguales y conocer los factores que han determinado la igualdad o desigualdad”.

Cuando se contemplan “enjuiciamientos analíticos” es con la intención de comparar lo planificado con lo realizado; y así vemos que si bien acepta “establecer juicios” lo considera en relación a situaciones para contrastar con lo previsto, y agrega la finalidad de tomar decisiones entre cursos alternativos de acción⁽²⁵⁾.

Desde esta perspectiva, con amplio peso en las prácticas profesionales e institucionales en el trabajo social, la evaluación ha quedado reducida a la medición, al control de la ejecución y a la comparación dejando el análisis exclusivamente vinculado al proceso de toma de decisiones que está contenido en un amplio y profundo concepto de la administración, entendiendo a la planificación, la dirección y control, como fases de dicho proceso⁽²⁶⁾.

Las previsiones son importantes, es decir que es fundamental para la actuación profesional la definición previa, de los cursos de acción a seguir, de los supuestos que los explican, de los objetivos, resultados e indicadores que quedan planteados desde el diseño de los proyectos. Sin estos insumos, la evaluación no será posible, no permitirá contactarse con logros, con dificultades y con información para procesar, a analizar, a valorar.

El control, como la programación de las mediciones previamente definidas, debe ser concebido como un sistema transparente y ampliamente conocido por todos los implicados, para la obtención de información, en función de los indicadores construidos, a los efectos de poder realizar análisis y valoraciones.

5.3.- SUPERANDO EL ANÁLISIS.

Pero evaluar es más que analizar, en tanto el análisis es parte del proceso de la evaluación.

Si se dijo que el control de la gestión, las mediciones realizadas en el marco de un seguimiento de la ejecución del proyecto, aporta información, todo ello se realiza con la finalidad de analizar lo realizado y, contrastar con lo previsto.

A partir de todo esto se instala el análisis, como un proceso mucho más complejo y amplio que una mera comparación. Se trata de abordar el proyecto, incorporando a todos los actores y el contexto para interrogarse sobre: lo que se hizo, lo que se había previsto, las diferentes actividades, las diversas actitudes de todos los participantes, de los efectos buscados y secundarios; es decir de qué ha pasado, por qué pasó, cómo se ha actuado, en una dimensión que seguramente deberá articular perspectivas diferentes.



El análisis de la información permite incursionar en la realidad social y en el comportamiento y relacionamiento de los diferentes actores sociales, para comprender sus respectivas naturaleza, historia, cultura; la comprensión nos permitirá alcanzar explicaciones sobre el contexto, la población, los fenómenos, pero también sobre nuestra organización, nuestro equipo de trabajo y nosotros mismos, vistos en situación.

Se realizan entrecruzamientos entre los diferentes segmentos de información obtenida, se establecen relaciones.

El análisis amplía el espectro cualitativo y cuantitativo de la información, poniendo muchos más elementos a disposición de la valoración.

5.4.- LLEGANDO A LOS JUICIOS DE VALOR.

Según Barbier⁽²⁷⁾ evaluar es conferir valor, atribuir un determinado valor a la información y a las conclusiones alcanzadas a partir del análisis de la misma.

Para él el control permite obtener información, el análisis favorece la construcción de saberes y la evaluación le confiere valor a los hechos, a los datos y a los conocimientos construidos en ese contexto.

Es interesante observar la conceptualización de “conferir” valor, porque enfatiza que el valor no se extrae, porque estaría indicando que el valor está dado y el proceso de evaluación consistiría en poder extraerlo, y hacerlo bien.

Muy diferente a esto es hablar de “conferir” valor, porque inmediatamente nos deberíamos preguntar desde que marco teórico se atribuye valor a los hechos y situaciones que acontecen, en forma prevista e imprevista, en los proyectos en el campo de la educación social.

No se trata de valoraciones generalizadas, descontextualizadas, arbitrarias, sino que se trata de una valoración en el marco de un proyecto específico y allí es donde la valoración adquiere una dimensión particular, porque se inscribe en un cuadro de acción en la realidad social que tiene como base una determinada estrategia de conocimiento y comprensión de la realidad con una clara intencionalidad de modificación en determinadas direcciones, con otros actores en un contexto témporo-espacial determinado.

Entonces, el marco referencial desde el cual se atribuye valor en el proceso de evaluación, ¿acaso no opera en el proceso de formulación y diseño? ¿acaso no se pone en funcionamiento a la hora de articular los marcos institucionales con los proyectos de los equipos de trabajo y de cada uno de los profesionales? ¿desde qué marco se confiere valor a los hechos y situaciones resultantes, y se construyen los indicadores a medir y alimentar el análisis y la evaluación? ¿cómo se articula las teorías del valor en la planificación como un método de trabajo profesional que pone a los educadores sociales en estrecha relación con otros profesionales y con los sujetos de la acción?

La atribución de valor sólo puede hacerse en relación con los objetivos ⁽²⁸⁾ porque “la rigurosidad de la evaluación es objetivar la subjetividad”, lo que constituye la pertinencia, la especificidad y la significación de la evaluación.

Por todo lo anteriormente expresado encontramos más apropiado hablar de la evaluación de proyectos como una “actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura”⁽²⁹⁾.

5.5.- ¿DE DÓNDE SURGE EL PEDIDO DE EVALUAR? ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ? ¿QUE INTERESES PROVOCARON ESTA NECESIDAD?

La evaluación como proceso intencional, que se sustenta en criterios los cuales condicionan los resultados, y a su vez, están subordinados a la finalidad y objetivos previamente establecidos para cualquier práctica, da cuenta de intereses y modalidades en su abordaje.

Por lo tanto se nos plantea una pregunta pertinente en relación a la posibilidad de que la evaluación habilite a procesos de aprendizaje: ¿desde que roles, lugares, escenarios organizacionales, vinculados al proyecto, surge la necesidad de evaluar?

Son diversos los actores involucrados en un proyecto educativo-social, con énfasis diferentes: pueden desarrollar una valoración en los resultados, en la calidad de los procesos educativos sociales, en el equipo, en las personas, en los recursos invertidos, etc.

Destacábamos anteriormente la importancia de que los diferentes actores involucrados participen del proceso de evaluación, participación que implica formar y tomar parte en el propio diseño de la misma acordando criterios, su finalidad, los instrumentos, la información necesaria y cómo obtenerla, en síntesis: acordar los contenidos de la evaluación donde deberán quedar articulados los distintos intereses.

El diseño de un modelo participativo de evaluación depende de los objetivos que orienten la misma.

El clásico objetivo de control, no permite una mayor participación de los actores directos; en cambio si el objetivo es mejorar la calidad del proyecto educativo social, resulta imprescindible involucrar a todos los actores en el proceso evaluativo.

Es por lo tanto en el marco de este proceso que “nos encontramos con un aspecto que desafía la reflexión y que está estrechamente vinculado al significado y utilidad de la evaluación”.⁽³⁰⁾

Crear los espacios para descubrir y compartir significados, finalidades y objetivos de la evaluación es estar iniciando ya el proceso de evaluación en una dimensión esencialmente cualitativa. Entendiendo lo cualitativo como una dimensión de la realidad humana desde la cual acontecen cambios en la construcción de las subjetividades en un constante interjuego de construcción y deconstrucción de las propias matrices de pensamiento.

Esto nos conduce a una especie de conclusión de que la evaluación debe sentirse necesaria por el conjunto de actores que han establecido una relación con el proyecto. Esta necesidad despertará la motivación a la búsqueda, al análisis, a la crítica y autocrítica, a la construcción de nuevos conocimientos, como bien lo expresa Pedro Demo “sentir sabor a saber más”⁽³¹⁾

Son esas preguntas que los educadores sociales van construyendo desde el propio conocimiento de su universo de estudio, en el momento de la formulación y luego en el análisis y toma de decisiones respecto a la estrategia de intervención, lo que comprende el momento del diseño del proyecto, que habilitan a la construcción de los indicadores pertinentes.

Estos indicadores permiten fundamentalmente organizar la lógica del proyecto educativo social, relevar la información necesaria de acuerdo a las prioridades establecidas, dar cuenta de supuestos que no se sustentan en referentes empíricos, orientando la búsqueda de información que está ausente, ubicar desde la estrategia de intervención, las dimensiones cualitativas y cuantitativas del proceso de acuerdo a las características de la población involucrada.

En síntesis es desde la propia construcción del proyecto que se inicia el camino de la evaluación,



permitiendo no sólo un análisis de su viabilidad antes de su desarrollo sino además establecer un plan de seguimiento y evaluación de los resultados proyectados.

5.6.- COMBINANDO REFLEXIÓN Y DECISIÓN.

De acuerdo al razonamiento que venimos realizando, la evaluación es un proceso permanente, que tiene dos grandes finalidades, que proponemos combinar adecuadamente, en función de principios éticos, profesionales y sociales, en la gestión de proyectos educativo sociales.

Tal como ya señalamos anteriormente la evaluación dispara el análisis de la información, de los acontecimientos sucedidos, de las realizaciones, de logros y dificultades, de carencias, de lo planificado, ejecutado o no, de lo previsto e imprevisto.

Son momentos de reflexión con amplitud, profundidad, rigurosidad, responsabilidad y compromiso; son momentos de elaboración, de contraste; son momentos en los cuales es difícil restringir el pensamiento a los sucesos del proyecto, lo planificado y lo realizado, porque se pone en juego la teoría de la intervención diseñada, la estrategia de conocimiento y de intervención, la construcción de la problemática y de la explicación de los fenómenos sociales, culturales y humanos.

Es un proceso muy rico en elaboraciones, en intercambios con otros, pares y participantes; son momentos de aprendizajes, gratificantes y movilizantes. Pero la reflexión debe tener un objetivo dado por la evaluación del proyecto de intervención en la realidad, debe estar continentada y contextualizada para que no se convierta en una práctica que nos separa de la pertinencia de la acción, de los objetivos y fundamentos de la relación establecida y comprometida con la población.

Es muy difícil establecer los límites de la reflexión de antemano, sino que la profesionalidad, aportará elementos para reflexionar lo más amplia y profundamente que nos sea posible, en función de mejorar nuestra capacidad de análisis para una intervención efectiva en la generación de aprendizajes y cambios en la situación/problema, por parte de los participantes.

Por otra parte y en forma estrechamente vinculada a lo anterior, la reflexión nos permite ver aspectos de lo planificado que requieren ajustes tanto en lo previsto, en las construcciones conceptuales que lo sustentan, como en las realizaciones que están propuestas, en la gestión.

Una decisión es la conclusión lograda, en base a determinados criterios, sobre un curso de acción a seguir, en determinadas circunstancias; está ligada a un "corte" en un cierto transcurso de acontecimientos para imprimirle un giro diferente, un "cambio". En consecuencia, quien o quienes deciden se mueven y mueven a otros a actuar en el nuevo sentido definido.

En el campo de la educación social, estos conceptos se encuentran íntimamente vinculados y se trata de procesos individuales, vinculares, grupales, organizacionales, políticos, sociales y culturales, que adquieren niveles de complejidad diferentes en función de cada situación.

Las decisiones son conclusiones consecuencia de un proceso de reflexión, individual, grupal, organizacional y social, sustentadas en un conjunto de criterios, en un marco de referencia.

Por lo tanto, se requiere esta base conceptual para tomar decisiones, para compartirlas, comunicarlas y socializarlas, con fundamentos.

La decisión se explica en la necesidad de introducir cambios en la forma de hacer y de pensar una situación particular; por lo tanto requiere pertinencia y oportunidad, es decir que además de "para

qué” y “porqué”, también es importante definir “cómo” y “cuando” se implementa la resolución; si prisa irreflexiva y sin pausa paralizante.

Es una tensión que se vive en la gestión y en los momentos de evaluación:

¿cómo articulamos la amplitud y profundidad de la reflexión, con la firmeza, fundamento y comunicación que requieren las decisiones necesarias y pertinentes, que aseguren el logro de los objetivos previamente definidos?

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acosta, Blanca y Camors, Jorge; “*La Acción Educativa Social*”, EPPAL, Montevideo, 1999.

(1) Equipo Central del Centro de Formación y Estudios del INAME, “*La Educación Social: un marco referencial -en proceso de construcción- para reconceptualizar la función educativa que niños y adolescentes requieren para ser protagonistas de su tiempo*”, ponencia presentada en el 5º Encuentro Nacional de Educadores Sociales, Montevideo, Setiembre, 2001.

Núñez, Violeta; “*Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*”, Santillana, Buenos Aires, 1999.

Petrus, Antoni; “*Educación Social*”, Ariel, Barcelona, 1997.

(2) Núñez, Violeta; “*Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*”, Santillana, Buenos Aires, 1999. (pág. 36)

(3) Núñez, Violeta; “*Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*”, Santillana, Buenos Aires, 1999. (pág. 37)

(4) Miranda, Fernando; “*La relación educativa y la educación social. Aportes desde la reflexión pedagógica*”, Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo, 1997.

(5) Núñez, Violeta; “*Modelos de Educación Social en la Época Contemporánea*”, PPU, Barcelona, 1990.

(6) Camors, Jorge; “*La autoridad en el marco de una relación educativa*”, Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo, 1997.

(7) Gramsci, Antonio; Quaderni, pág.1542.

(8) Sacristán, J.Gimeno y Pérez Gómez A.I.; “*Comprender y transformar la enseñanza*”, Morata, Madrid, 1998. (Capítulos VI y VII)

(9) Barbier, Jean Marie; “*Prácticas de formación. Evaluación y análisis*”, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999. (pág. 73)

(10) Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc; “*Respuestas.Por una antropología reflexiva*”, Grijalbo, México, 1999. (pág. 67)

(11) Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc; “*Respuestas.Por una antropología reflexiva*”, Grijalbo, México, 1999.

(12) Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc; “*Respuestas.Por una antropología reflexiva*”, Grijalbo, México, 1999. (pág. 70)

(13) Barbier, Jean Marie; “*Prácticas de formación. Evaluación y análisis*”, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999. (pág. 82)

(14) Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc; “*Respuestas.Por una antropología reflexiva*”, Grijalbo, México, 1999.

(15) Espinoza Vergara, Mario; “*Programación*”, Asmar, San José Costa Rica, 1977.

(16) Schiefelbein, Ernesto; “*Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación*”, El Ateneo, Buenos Aires, 1978.



- (17) Núñez, Carlos; *“La revolución ética”*, Ed. Lumen, Buenos Aires, 2001.
- (18) de la Red Vega, Natividad; *“La metodología en el Trabajo Social desde el marco de las Ciencias Sociales”*. Cuadernos Andaluces de Bienestar Social, Universidad de Granada.
- (19) Kaplun, Mario; *“El Comunicador Popular”*. Ed. Lumen. Bs.As.
- (20) Camors Jorge, *“Ética y Educación Social”*. Revista Trabajo Social No 23, EPPAL, Montevideo, 2001.
- (21) Espinoza Vergara, Mario; *“Programación”* Asmar Editores, San José de Costa Rica, 1977 (pág. 48).
- (22) Camors, Jorge; *“¿ahora lo importante en educación es gestionar? ¿para qué?, ¿por qué?”* en Revista de la Educación del Pueblo, N° 71 págs. 25-29, y *“Gestión y Proyecto”*, N° 72 págs. 33-36, Montevideo, 1998.
- (23) Para ampliar el contraste entre las nociones de estrategia y visión, ver la conceptualización sobre ésta en Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Desarrollo Social de la República Argentina, *“Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados”*, Buenos Aires, 1999 (págs. 35 a 37)
- (24) Espinoza Vergara, M. *“Evaluación de Proyectos Sociales”*, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, Costa Rica, 1980.
- (25) Corporación Centro Regional de Población, *“Manual de Evaluación para Programas de Planificación Familiar”*, Bogotá, 1975, citado en Espinoza Vergara, M. *“Evaluación de Proyectos Sociales”*, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, Costa Rica, 1980 (pág. 15)
- (26) Terry, G.R. *“Principios de Administración”*, CECOSA, México, 1980.
- (27) Barbier, J.M. *“Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis”*, Ed. Novedades Educativas UBA, Buenos Aires, 1999.
- (28) Barbier, J.M. *“Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis”*, Ed. Novedades Educativas UBA, Buenos Aires, 1999 (pág. 33).
- (29) Niremborg, O. Brawerman, J. y Ruiz, V. *“Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales”*, Paidós, Buenos Aires, 2000 (pág. 32).
- (30) Larsson J. Acosta B. *“El cajón de las evaluaciones”*, trabajo presentado en Cartagena de Indias. Abril 1999.
- (31) Demo, Pedro *“Avaliação Qualitativa”*, Cortez Editora, San Pablo, Brasil, 1991.

2^{da} PARTE

GUÍA PRÁCTICA

1.- ACCIÓN Y PLANIFICACIÓN.

SE PLANIFICA LO QUE SE HACE.

Esta Guía pretende clarificar los diferentes niveles de planificación que requieren los diferentes niveles del trabajo profesional de los educadores y educadores sociales.

- ACCIÓN
- INTERVENCIÓN
- ACTIVIDAD
- TAREA

LA ACCIÓN.

● ¿qué es la acción educativo-social?

La acción es todo lo que el educador social **hace** en su práctica profesional;

directamente con los sujetos con los cuales trabaja, (y por lo tanto, están contemplados en su objeto de intervención); así como

indirectamente, con quienes cumplen una función significativa en la explicación de la problemática de los sujetos;

Por lo tanto, se entiende a la acción como un *conjunto* de "haceres", en forma *permanente* en el tiempo, y calificada como una *actuación profesional*.

● ¿porqué?

porque la población, niños y jóvenes, solos no pueden, viven en determinadas situaciones y tienen ciertas dificultades para aprender, a aprender, a hacer y a ser, que requieren de una mediación, calificada, especializada y específica.

● ¿para qué?

para contribuir al proceso de desarrollo de los sujetos, y que puedan integrarse socialmente en forma crítica y responsable;

para poder lograr, en forma gradual y progresiva, cambios, aprendizajes, que los conduzcan en aquella dirección;

para poder ubicar la formulación, diseño, evaluación y desarrollo, de diferentes intervenciones, de un trabajo profesional, de mayor alcance.

● ¿cómo?

en educación social es muy difícil separar medios y fines, y esto es una fuente de confusión importante en el trabajo profesional; más allá de esto debemos hacer el esfuerzo por comprender que todo lo que se hace, es fundamentalmente para que los sujetos hagan, realicen, experimenten, en tanto, la experiencia, en el sentido de Dewey, les permita lograr aprendizajes.

Es todo lo que se hace, y cómo se hace, que está impregnado de una intencionalidad educativa. La práctica profesional no es un fin en sí mismo, sino que en "las formas", en cómo se trabaja, en la metodología, se ponen en juego las ideas, los conceptos teóricos y la dirección.



La acción es todo lo que el educador social hace directamente con los niños y jóvenes, en la vida cotidiana, en el terreno, en situación; implica un conjunto amplio de elementos (posturas, gestos, miradas, palabras, desplazamientos, propuestas) que se ponen en juego en la convivencia, en la comunicación, en la interacción.

En contacto directo que muchas veces es prolongado en horas, en una jornada, en varias; debiéndose contemplar todas las dimensiones temporales.

En este sentido, es que podríamos llegar a ampliar el concepto de acción, más que hacer ser estar, entendiendo que la presencia es activa, calificada, es un medio, para que los sujetos alcancen los fines propuestos.

La acción es todo lo que el educador social hace indirectamente también, complementando el hacer directo. La acción es posible porque se piensa "antes" y "después"; no siempre es posible "durante"; la acción es posible porque muchas veces hay que hacer cosas diferentes con otros actores, en diferentes momentos, con una visión de conjunto, con amplitud y profundidad, propia de una actuación profesional.

● ¿quién?

Desde nuestra perspectiva, desarrollamos el concepto de acción educativo-social pensando que los responsables de llevarla a cabo son los educadores y educadores sociales.

LA INTERVENCIÓN.

La intervención es un concepto que se desagrega de la acción en función de los siguientes elementos

- objetivos
- contenidos
- caracterización del hacer
- tiempo

La intervención es parte de la acción profesional de los educadores/educadores sociales, que en un contexto social determinado, ha priorizado y seleccionado un sector de la población a los efectos de lograr determinados objetivos, trabajando contenidos específicos en función de tales circunstancias, en un período de tiempo delimitado, haciendo determinadas actividades que se justifican en dicho contexto.

Desde nuestra perspectiva, vamos a denominar "proyecto educativo-social" a la intervención que se diseña, después de haber llevado a cabo determinado proceso de formulación, y que se integra en una dimensión mayor: la acción educativo-social.

LA ACTIVIDAD.

Continuando la lógica de nuestro desarrollo conceptual, explicamos la actividad como lo que la población realiza, considerando que le permitirá alcanzar determinados cambios, aprendizajes, contribuyendo así, a superar la situación/problema que justificó la intervención.

Por lo tanto, es también una desagregación conceptual de la acción, pero que se recorta en el tiempo,



en contenidos mucho más específicos; es propuesta por el educador/educador social con determinada intencionalidad y en el marco de una estrategia, a los efectos de que los realizadores alcancen logros determinados.

Debemos reconocer que se trata de un concepto que puede adquirir diferentes niveles de complejidad, y su dimensión en objetivos, contenidos y tiempo de duración, se explicará de acuerdo a la función que cumple en el contexto de la intervención diseñada.

La actividad propone una cierta “formalidad” de lo que los diferentes actores hacen y en consecuencia de las relaciones que se promueven y desencadenan. Por ejemplo, jugar es algo natural, y hasta espontáneo en un niño, y sin embargo es frecuente que un educador/educador social proponga un juego, como una actividad que integra un proyecto.

Más allá de la significación del juego para los niños, en este ejemplo, se lo ubica como “una propuesta estructurada” que se construye en función de las necesidades, intereses y problemas de la población, y de los objetivos y contenidos de la intervención.

La “formalidad” o “estructuración” de la actividad no es un fin en sí mismo, sino que se explica en función de los contenidos que se proponen trabajar a la población, así como de los cambios que se buscan, “haciendo determinadas cosas, de una cierta forma y en un tiempo definido”.

La actividad es una dimensión de la acción que tiene sentido en sí misma: tiene objetivos, contenidos, duración en el tiempo, evaluación; y a la vez, debe estar estrechamente vinculada a una lógica de mayor alcance, cumpliendo una función hacia otro nivel de objetivos, contenidos, tiempo y evaluación.

LA TAREA.

Desde nuestra perspectiva, la tarea es el trabajo que debe realizar el educador/educador social a los efectos de implementar la intervención; este es el sentido de la tarea, garantizar que la intervención se lleve a cabo y en consecuencia, “hacer” todo lo que se requiere para la realización de todas actividades, así como sea posible que se desarrolle “la vida cotidiana propia del proyecto”.

Una tarea, en el marco de la vida cotidiana de un proyecto, puede ofrecerle al educador/educador social una oportunidad insospechada de ser transformada en una situación o hecho educativo, y en consecuencia, si bien fue pensada como tarea, podría llegar a incluirse y conformarse en “actividad”; todo depende de la función que cada dimensión ocupe en una dimensión mayor, por sus objetivos, contenidos y temporalidad.

El educador/educador social tiene la responsabilidad profesional de pensar la tarea, pero ésta a su vez habilita a procesos donde la participación de la población es fundamental para comprender y apropiarse de la actividad.

EN RESUMEN:

Todo lo que se hace debería estar sujeto a una cierta planificación, que por su naturaleza es previa a la acción.

Lo que se hace admite niveles diferenciados: la acción es permanente; la intervención tiene una determinada lógica interior y en un tiempo estipulado; la actividad que tiene sentido en sí misma, adquiere un sentido cualitativamente superior al inscribirse en una intervención; ésta última así como las actividades requieren de los educadores/educadores sociales la realización de tareas.



En esta Guía, nos proponemos contribuir a la formulación y diseño de una intervención, en el marco de la cual, se contemplarán actividades y tareas; todo ello como parte de la acción profesional de los educadores/educadores sociales.

2.- LOS SUJETOS Y MARCOS DE LA ACCIÓN:

AVANZANDO EN LA DELIMITACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

Esta concepción reconoce que su trabajo profesional se inscribe en un contexto histórico, social y cultural, donde las posibilidades del trabajo educativo se ubican en marcos institucionales determinados a conocer y reconocer.

● los marcos institucionales de la acción.

Un educador/educador social siempre actúa en un marco institucional, que tiene sus ideas, conceptos y valores, sus finalidades, y una identidad determinada.

Generalmente se lo convoca para llevar a cabo una función, en uno de los proyectos de la institución que se encuentra previamente establecida (generalmente el proyecto ya fue formulado y diseñado y convoca a cumplir funciones).

Esto no siempre es así; en algunas oportunidades, a partir de los marcos institucionales se convocó un equipo para proceder a la formulación y diseño de un proyecto, porque hay posibilidades de obtener financiamiento en una línea determinada o para salir a la búsqueda del mismo, por parte de la institución.

De cualquier forma, el campo de trabajo profesional se presenta muy acotado; el campo de acción y las posibilidades de planificación, imaginación y creatividad, para un profesional de la educación, y en estas circunstancias resultan afectadas por un camino recorrido en función de un marco y de la identidad institucionales, que se articulan con las perspectivas de las fuentes de financiamiento.

Sin embargo, un marco institucional, si bien puede resultar estrecho y quizás hasta pueda resultar inviable para una acción profesional, aporta un conjunto de posibilidades; así será posible inscribir un proyecto, en ese marco mayor, articulando perspectivas, apoyándose en la experiencia institucional acumulada, para potenciar y ubicar la acción, que será necesario armonizar en el conjunto recibiendo y aportando.

El marco institucional de la acción para un educador/educador social supone reconocer, y por tanto a conocer, diferentes niveles para establecer y explicitar, acuerdos:

- la institución contratante
- la fuente de financiamiento (en el caso que corresponda)
- el equipo de trabajo
- educador social (integrante de un equipo de trabajo, contratado para en una determinada institución)

Corresponde conocer, y luego reconocer, las ideas, conceptos y valores de la institución contratante (se recomienda consultar Fernández, L. "Instituciones educativas" Paidós, Buenos Aires, 1996 y que ilustra sobre el análisis de las dinámicas y prácticas institucionales).

Aquí se produce un primer nivel de acuerdos, a partir de las conclusiones sobre la relación entre objetivos institucionales y los objetivos del proyecto.

Corresponde luego conocer, las ideas, conceptos y valores del equipo de trabajo, sus integrantes y proceso de integración.

Aquí se produce un segundo nivel de acuerdos, a partir de las conclusiones sobre la articulación de la significación del proyecto para cada uno de los integrantes, y de las articulaciones posibles entre los integrantes del equipo y la institución.

El tercer nivel de acuerdos, no siempre explicitado, se plantea ante la fuente de financiamiento que además de los fondos establece sus perspectivas sobre diferentes aspectos y de diferentes formas.

El posicionamiento de cada uno de estos tres aspectos y las interrelaciones entre los mismos, presenta una serie de determinaciones a la intervención. **Con esto queremos señalar que, de alguna forma, la intervención ya comenzó, en los acuerdos previos, mucho antes de que comience a dibujarse la imagen del proyecto.**

Cuando se mencionan las “determinaciones previas” no se les otorgan una connotación negativa, ni mecanicista; solamente se señalan a los efectos de establecer su incidencia, posible de administrar, cuyas derivaciones dependerán de múltiples factores.

Los marcos institucionales estarán aportando a la direccionalidad y modalidad de la intervención, mucho antes de que comience su proceso de formulación y diseño.

• los sujetos de la acción: sus derechos, necesidades, intereses y problemas.

Continuando con la lógica de nuestro desarrollo conceptual, la población hacia la cual orientamos nuestra mirada, nuestras preocupaciones, nos lleva a encuadrar también, la direccionalidad y modalidad de la intervención.

En el campo de la educación social, considerando la concepción de sujeto que hemos desarrollado, y la función profesional que cumplen los educadores sociales, los derechos, necesidades, intereses y problemas de la población aporta elementos sustanciales para la delimitación del objeto de intervención, así como para construir su explicación y así poder pensar una intervención que contribuya a que ellos logren los cambios oportunos y necesarios.

Cuando nos referimos a la modalidad de la intervención, no se trata de una simple referencia metodológica de corte funcional-positivista, sino que es propia del marco referencial: **la participación de los sujetos en la toma de conciencia de su situación y en la resolución activa de sus dificultades y desarrollo de potencialidades, constituye un elemento cardinal en la intervención educativa.**

Por lo tanto, la inclusión de los sujetos en la intervención, es un elemento básico y trascendente, para el proceso de formulación y diseño de la intervención.

Por otra parte, el trabajo educativo como mediación, se sitúa a dos niveles: por un lado para facilitar las relaciones del sujeto con los objetos del ambiente, y por otro lado, para facilitar las relaciones de dicho proceso educativo con un contexto mayor.

En ambos niveles, la inclusión y la participación de los sujetos es muy importante en relación al proceso educativo que desarrollan y a la capacidad de continentación y comprensión por parte del contexto posibilitando dicho desarrollo.

En el primer nivel el educador social se posiciona en la “triangulación” para facilitar la relación del sujeto con los objetos del mundo exterior que contribuyen a sus aprendizajes, mientras que en el segundo nivel, el educador social se posiciona en el lugar de “visagra” articulando procesos menores con los mayores, los procesos de los sujetos con su entorno.

3.- AMBITO DE LA ACCIÓN Y SU DELIMITACIÓN.

Continuando con el proceso de encuadre de la intervención, parece conveniente desarrollar tres aspectos que facilitan el proceso de delimitación del ámbito de la acción educativo-social consecuencia, inscribir un proyecto.

Repasemos lo que hemos venido planteando:

- ▶ se trata de un educador social (que realiza un trabajo profesional en el campo de la educación social);
- ▶ su trabajo se desarrolla en determinados marcos institucionales;
- ▶ considera al sujeto de la intervención, con potencialidades y dificultades, capaz de participar en su propio proceso de desarrollo personal, toma decisiones y resuelve situaciones.

● la posibilidad del cambio

Lo que se va a hacer, y por lo tanto requiere planificación, se sustenta en el fundamento de la posibilidad de modificación de la situación-problema seleccionada y priorizada en el objeto de intervención y afecta a determinados sujetos.

Si bien la situación-problema seguramente tendrá diferentes dimensiones, pero desde la perspectiva de la educación social nos interesará especialmente el reflejo en la población; por lo tanto, pensar intervenir significa suponer, con fundamento, que los sujetos presentan posibilidades de cambio en los factores que explican sus dificultades.

La posibilidad de cambio en la situación-problema está estrechamente vinculada a las posibilidades de cambio de los sujetos, a sus capacidades de aprendizaje.

Pensar las posibilidades de cambio de la población participante en el proyecto, supone desde perspectiva del educador social, la capacidad de gestión en dicho contexto, ante esos sujetos y con situación-problema seleccionada y priorizada.

La posibilidad de cambio en los sujetos está estrechamente vinculada a la capacidad de acción relación, con la población y la problemática, por parte del educador social.

42

● intervención como respuesta a una demanda o por medio de una propuesta

Lo que se va a hacer, y por lo tanto requiere planificación, surge como consecuencia de una demanda de la población, o a partir de una propuesta institucional; cualquiera de estas dos alternativas inciden fuertemente en la delimitación del ámbito de intervención y en el proceso de formulación y diseño de proyecto.

- ▶ a demanda

Recibir una demanda desencadena un proceso de análisis de la misma, que significa el comienzo de la estrategia de conocimiento de la situación-problema que finalmente debería ser seleccionada y priorizada en el objeto de intervención. El análisis de la demanda en este caso, significa transitar la construcción del problema que justifica la intervención.

La demanda de la intervención resuelve la legitimidad de la participación y de la intervención del educador/educador social ante una situación caracterizada y vivida como problemática por la población en un contexto determinado.

Queda planteado el camino del análisis de la demanda, que requiere de una metodología específica de estudio de la situación en el marco de una estrategia de conocimiento, y que significa un determinado nivel de participación y de intervención con la población.

No es propósito en este trabajo desarrollar la metodología de trabajo educativo-social para el análisis de demandas; se menciona al solo efecto de visualizar la relación de la demanda con el proceso de formulación y diseño de la intervención, en tanto delimita un ámbito particular.

► por propuesta

En este caso, el ámbito de intervención es definido desde los marcos institucionales (una institución contratante, por sí misma o como parte de acuerdos con entidades de financiamiento, un equipo de trabajo, ó el propio educador social); seguramente es resultado de conocimiento acumulado y procesado por parte de la institución contratante como consecuencia de su política institucional, como parte de una estrategia que contiene elementos políticos, metodológicos, de financiamiento, y otros.

Ha habido un proceso previo, en el contexto institucional, con decisiones a ese nivel, que han llevado a seleccionar y priorizar un determinado contexto social, un determinado sector de la población y quizás hasta ciertas situaciones o problemas que presentan.

Promover y lograr la participación de la población en la delimitación del objeto de intervención es conveniente y posible en estas circunstancias. La propuesta institucional, necesariamente debería encontrarse con las necesidades no identificadas aún, por la población. Pero el ámbito de intervención viene en mayor o menor medida, acotado por definiciones previas, “predeterminaciones” en función de un proceso de estudio y de decisiones tomadas a nivel institucional, que incide en el proceso de formulación y diseño del proyecto.

● **espacio: territorial ó institucional**

El espacio físico donde surge, o se ha considerado, la necesidad de intervenir, es un elemento sustancial en el proceso de formulación y diseño, tanto en lo que respecta a la delimitación del ámbito de intervención, así como a los efectos directos e indirectos resultantes como consecuencia de la misma.

► territorial

Hacemos referencia a una demanda o propuesta planteada en un espacio delimitado por un territorio. Preferimos la caracterización geográfica, porque ubica físicamente el contexto apropiado de un sector de población, en lugar de hacer referencia a lo comunitario, lo que resulta una denominación poco apropiada a la realidad.

El territorio ofrece una flexibilidad mayor para hacer referencia al espacio físico que habita determinado conjunto de personas, facilitando poner el énfasis en la delimitación del espacio de la población que se siente afectada por determinadas situaciones o problemas.

► institucional

En este caso hacemos referencia cuando el ámbito de intervención se constituye a partir del espacio físico establecido por los marcos institucionales. En este sentido el ámbito de intervención puede ser un club de niños o un internado de adolescentes. Pero también es posible que el ámbito de intervención sea de carácter institucional, sin contar con infraestructura física claramente visible, como es el caso de un proyecto de calle, libertad asistida, o capacitación laboral, entre otros posibles.



En un ámbito de intervención institucional, si bien generalmente es creado a partir de una propuesta es posible concebir la posibilidad del surgimiento de una demanda de un sector de población participante y que justifique el análisis de la misma, y eventualmente comenzar un proceso de formulación y diseño de un proyecto de intervención.

Por último, cabe consignar que en función de los diferentes niveles de complejidad que pueda adoptar la acción, habíamos establecido que sería necesario y conveniente, formular y diseñar diferentes niveles de actuación profesional, donde ubicáramos el proyecto de intervención. En este sentido, considerando los diferentes niveles de complejidad en la estructura organizacional de las instituciones contratantes, es posible apreciar el desarrollo de intervenciones en niveles diferenciados, es decir el desarrollo de un programa que incluye más de un proyecto (Espinoza Vergara, 1977). Si bien en este trabajo no circunscribimos a la formulación y diseño de proyectos de intervención, cabe reconocer que en las instituciones se desarrollan niveles diferentes con una metodología similar.

4.- LA FORMULACIÓN Y DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO-SOCIAL: EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN QUE CONDUZCA A UN CAMBIO POSIBLE.

El cambio: aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes, lo realizan los sujetos; han sido definidos como necesarios y posibles, seguramente primero por el educador/educador social, y aceptado conscientemente por los sujetos participantes; dicho(s) cambio(s) contribuirá(n):

- en el mediano y largo plazo, al proceso educativo de los sujetos, de maduración y desarrollo de su personalidad, hacia una integración social reflexiva, crítica, activa y responsable;
- en el corto plazo, a la modificación de la situación o problema, seleccionados y priorizados en el objeto de intervención.

Para que los sujetos logren los cambios posibles y convenientes, es necesario desarrollar una intervención por parte del educador social.

Como ya se dijo anteriormente, la intervención es uno de los niveles de la acción educativo-social cuyo ámbito se encuentra delimitado por:

- ▶ la población, sus especificidades y nivel posible de participación
- ▶ los marcos institucionales
- ▶ territorial o institucional
- ▶ a demanda o por propuesta

La intervención, requiere de un proceso de formulación y diseño que se sustenta en tres pilares, que interactúan entre sí:

FORMULACIÓN	construcción del objeto de intervención
	construcción de la explicación
DISEÑO	construcción de la estrategia de intervención

¿porqué es un *proceso* de formulación y diseño?

El concepto de proceso se utiliza con la intención de clarificar que se avanza recogiendo información; que se analiza, se procesa y se van sacando conclusiones, que seguramente pondrán en tela de juicio, conclusiones anteriores y hasta la metodología de trabajo.

Es posible que en el proceso de construcción de la explicación, de la situación o problema seleccionado y priorizado en el objeto de intervención, surjan elementos que nos obliguen a retrotraer nuestra atención hacia algunos aspectos del conocimiento construido anteriormente; es posible que nos cuestionemos la conceptualización incluida en el objeto de intervención cuando procuramos analizar e identificar los factores explicativos de la situación o problema. Lo mismo nos puede llegar a suceder en el diseño de la intervención, cuando comenzamos la identificación y selección de actividades a desarrollar en el marco de la vida cotidiana de la acción y relación que viven los actores en el proyecto.

Por lo tanto, se habla de proceso en atención a que se trata de un avance con marchas y contramarchas, idas y vueltas; no es un avance lineal y progresivo, en etapas como compartimientos; se va desplegando un camino con preguntas, respuestas, y algunas de ellas, motivan nuevas preguntas.

- del educador social; del equipo de trabajo; de la institución contratante:
 - capacidad de gestión (ámbito de gobernabilidad): conocimientos, capacidades, experiencia profesional
 - recursos materiales, tecnológicos, físicos y financieros
 - recursos socio-profesionales: reconocimiento social y profesional, prestigio y legitimidad, participación en redes y ámbitos socio-profesionales, contactos
- de la población participante:
 - posibilidades de los sujetos (nivel educativo, cultural, aprendizajes previos, maduración, desarrollo afectivo, capacidad relacional y vincular, nivel de pensamiento)
- del entorno familiar:
 - estructura y situación del núcleo: organización, relaciones internas, actividades
 - recursos familiares: culturales, materiales, físicos, financieros, laborales
 - recursos sociales del entorno familiar: reconocimiento social, vínculos
- del entorno social de la población participante
 - recursos sociales del entorno social o comunitario (materiales, físicos, económicos); servicios públicos (salud, enseñanza, municipales, saneamiento, alumbrado, transporte, etc.) y privados (comercios, industrias, etc.)
- de otras políticas institucionales operando en el contexto,
 - que favorezcan una intervención orientada a la situación o problema.
- de las políticas sociales públicas y su prioridad hacia lo educativo-social:
 - nivel de apoyo que se pueda encontrar en las políticas sociales.

4.1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN

* MOMENTOS EN UN PROCESO DE FORMULACIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO SOCIAL.

¿Por qué consideramos relevante este proceso en la construcción de un proyecto? Algunos aspectos que intentaremos desarrollar fundamentan esta metodología:

- * Permite por un lado, el conocimiento y comprensión de una realidad concreta en la complejidad de su dinámica y orienta fundamentalmente en la toma de decisiones acerca de los niveles de intervención que la misma exige.
Es además, en esta toma de decisiones que, la matriz con la cual se percibe dicha realidad, trasciende la visión comprensivista, y adquiere su dimensión transformadora de la situación en cuestión.
- * Permite esclarecer la naturaleza y magnitud de las diversas situaciones que se manifiestan en su multiplicidad de aspectos, en tanto el análisis adquiere un significado relevante en la formulación como momento complejo en la construcción de un proyecto. Subrayando además que toda realidad de carácter educativo social admite más de un sistema explicativo.
- * La interacción de los distintos momentos de la formulación (conocimiento de la población y su contexto, identificación de situaciones como posibles objetos de intervención, priorización, desarrollo conceptual, construcción de indicadores y proceso de explicación), es en definitiva lo que le asigna contenido al proyecto y fundamenta su existencia.

Podemos ubicar dos niveles importantes en el conocimiento de una determinada realidad con distintos grados de profundización:

Un Primer Nivel que se caracteriza por:

a) Ubicación del ámbito de acción del proyecto.

Esto implica conocer rasgos generales de la Institución, del espacio concreto donde el educador social desarrollará su acción; la población en sus características, necesidades y demandas, ubicando con claridad qué tipo de necesidades están desencadenando desequilibrios en la población y por qué, cuáles son las expectativas socioculturales en la satisfacción de estas necesidades detectadas, como no satisfechas y relevantes en el desarrollo de los niños y/o adolescentes y cuáles son las fortalezas que posee esta población para el desarrollo de un proceso educativo.

46

En un proceso de planificación, las necesidades constituyen el punto de partida de la acción, es un especie de motor que impulsa la búsqueda de satisfactores, despertando la necesidad de cambios y la motivación en la búsqueda de caminos posibles de solución.

En este primer nivel de conocimiento que generalmente proviene de fuentes secundarias, y ha sido obtenido en diferentes tiempos y espacios por parte de la institución, el educador social va construyendo una primera visión de la realidad y va orientando su estrategia de conocimiento.

Este primer abordaje le permite comenzar a construir algunas hipótesis indagatorias que lo orientarán en la información, que aún es necesaria en este proceso de construcción del objeto de intervención.

Es necesario entonces un segundo nivel con:

b) Una estrategia de conocimiento más clara y organizada, para lo cual se puede apoyar en algunas preguntas orientadoras.

- ¿qué conozco ya?, de la población, del ámbito; ¿cómo se articulan los distintos conocimientos y saberes?, del educador, de la población y del ámbito.

- ¿qué necesito conocer?, esto implica un primer avance en la construcción de indicadores, en tanto surge la necesidad de obtener información con mayor grado de focalización en algunas dimensiones de la realidad, por lo que debe tener una orientación más precisa y en función de algunas hipótesis de conocimiento que surgen en ese primer nivel de abordaje.
- ¿para qué? ¿cual es el objetivo que orienta la estrategia de conocimiento?
- ¿porqué? los fundamentos que sustentan esta acción de conocimiento, cuál es su valor en el proceso de intervención del educador social.
- ¿cómo conocer?, dar respuestas a esta pregunta implica pensar y diseñar métodos y técnicas que faciliten los caminos en la búsqueda del conocimiento de la realidad; pensar e implementar de acuerdo a las características del contexto, de la población, del ámbito y fundamentalmente de acuerdo a la intencionalidad que orientará el proyecto.
- ¿quienes participan en el proceso de construcción del objeto de intervención?, requiere definir los niveles institucionales, del equipo, del educador social, de la población y de otros actores del ámbito territorial o institucional.

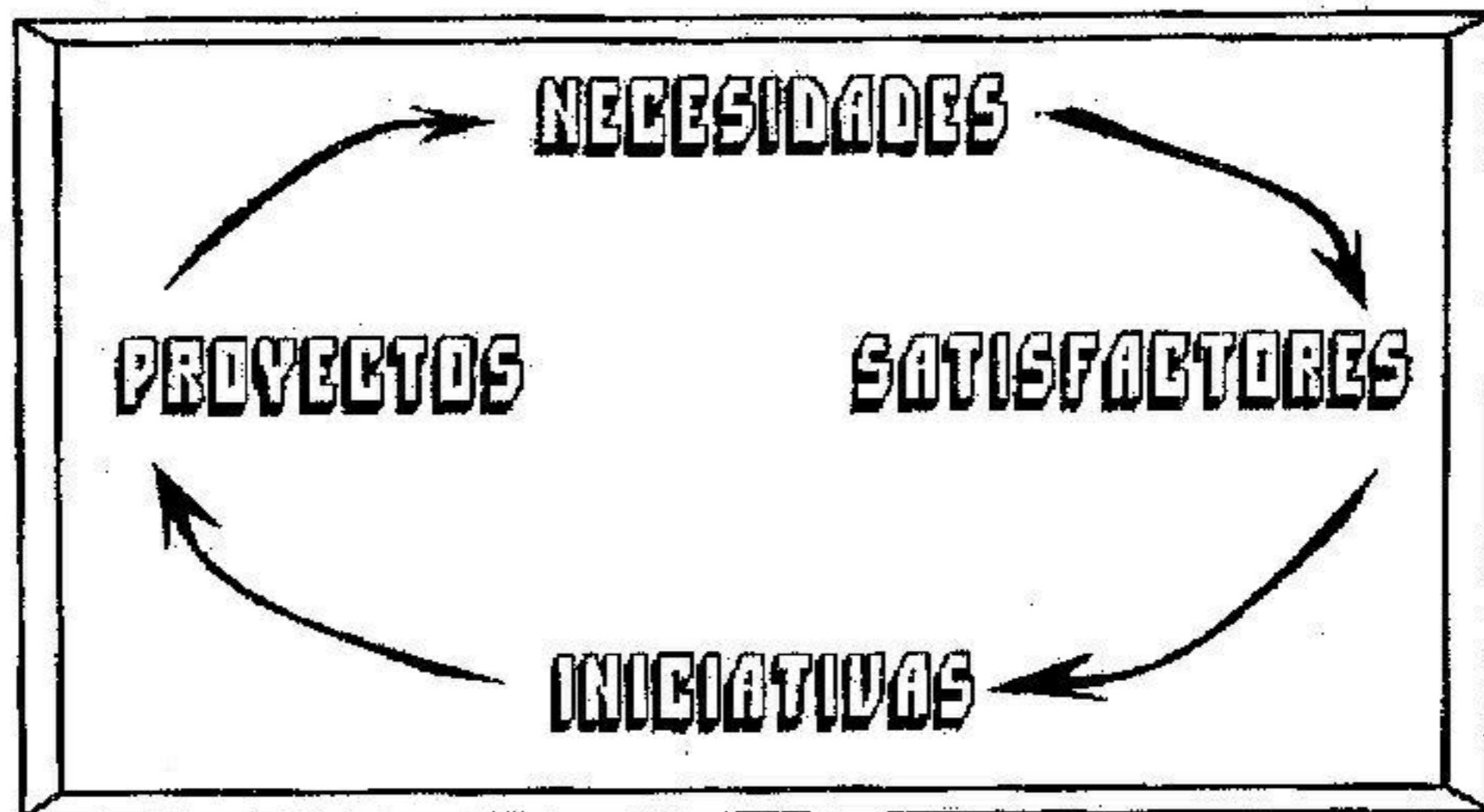
La participación de los diversos actores que están involucrados en el proyecto, en distintos grados y responsabilidades, tiene un valor significativo en la consistencia y sustentabilidad del mismo.

Abrir estos espacios en el proceso de construcción del objeto de intervención supone explicitar intereses, lecturas, interpretaciones de acuerdo a la percepción que se tenga de esa realidad en cuestión, acuerdos en la identificación de situaciones relevantes en la vida cotidiana de esos niños y/o adolescentes.

Que los diversos actores puedan llegar a un encuentro con el objeto supone un avance significativo en los objetivos de la acción educativa.

- ¿cómo ha surgido la demanda de intervención? ¿desde quienes? ¿Cómo se articula el primer pedido con otras necesidades que se expresan como demandas?

Esto constituye una tensión importante a resolver en la formulación de un proyecto.



Cuando se logra construir la demanda, las necesidades no sólo aparecen como ausencia de algo, sino que también y fundamentalmente se constituyen en potencialidad, en tanto se ha generado un nivel de pensamiento crítico que permite desplegar iniciativas para lograr cambios en un proceso dinámico y complejo.



Estas perspectivas de intervención movilizan expectativas diferentes en los distintos actores, ya sea del ámbito territorial o institucional. Expectativas de carácter socio-culturales y socio-institucionales que estarán vinculadas a los logros que se proyecten alcanzar.

Generalmente se produce una fuerte expectativa una vez acordada la demanda, y esas expectativas se centran en logros que se proyectan, sin tener en cuenta un proceso metodológico que oriente un análisis previo a la proyección de estos «supuestos logros».

¿Por qué se ubica como problema una determinada situación? ¿quién o quienes la ubican como tal?

El problema suele ser percibido como «algo que está mal», que demanda una atención, que se esperan modificaciones, soluciones, en definitiva se crean expectativas sobre resultados positivos.

Pero estas conclusiones deben ser a su vez consecuencia de un complejo proceso de análisis e interpretación, de toma de decisiones, cuyo primer paso relevante es la construcción y delimitación de problema a abordar.

Las referencias con las cuales el educador social identifica como problemas determinadas situaciones en las cuales se plantea una acción educativa, tienen un componente objetivo (cierta distancia que facilita los marcos teóricos) y un componente subjetivo, en tanto en los procesos de planificación participativa también, la subjetividad humana.

El educador social es parte del mundo social que intenta descubrir, indagar junto a otros, donde los límites del conocimiento también se encuentran en los condicionamientos sociales del educador.

Es en esta construcción y definición que no basta sólo la observación del profesional, sino que la existencia de problemas del campo educativo social, da cuenta de sujetos que vivencian esos problemas y existen, en la medida en que la propia población involucrada los perciba, defina y problematice como tales.

Un aspecto relevante a tener en cuenta en este proceso de construcción de un objeto de intervención junto a los sectores involucrados directamente, es la relación que se establece entre la percepción de la realidad, construida por los sujetos, y la acción de los mismos.

Despejando estos aspectos, podemos acordar con algunas definiciones en torno a la categoría “problema”, que expresan la existencia de una “brecha entre una realidad observada y un valor o un deseo de cómo debe ser esa realidad para un determinado observador, sea éste individual o colectivo” (Róvere, M; Planificación Estratégica de Recursos Humanos en Salud» OPS 1993).

Este proceso de construcción del objeto de intervención no requiere sólo el ordenamiento de «datos» empíricos, sino que fundamentalmente exige interacción entre teoría y práctica, relacionándose dialécticamente realidad y conceptos.

No puede por lo tanto el educador social confundir una demanda «explícita» con un problema considerado objeto de intervención.

LAS TÉCNICAS EN LA ESTRATEGIA DE CONOCIMIENTO

Destacábamos anteriormente lo dinámico y complejo de una realidad social, por lo que su objeto de estudio no puede ser algo estático, inmutable o repetible; sino que sus hechos son únicos, son situaciones concretas que responden a múltiples factores y donde su principal protagonista es un ser humano o un grupo de seres humanos que actúan, piensan y sienten en tanto participan y pertenecen de un determinado contexto cultural y social.



Las técnicas en la estrategia de conocimiento, en el proceso de formulación de un proyecto educativo-social, deben estar orientadas a descubrir y conocer la población y el contexto social. Deberá permitirse el asombro ante los hechos y situaciones, que posiblemente problematizarán el marco referencial del propio profesional.

En este proceso de conocimiento, no se debería buscar la justificación de los marcos teóricos, con la realidad que se está indagando. Por lo tanto, las respuestas deberán resultar del proceso de elaboración, más que forzar la articulación entre las respuestas ya conocidas del «maletín» teórico-metodológico referencial, y las que hay que conocer.

Antes de seleccionar una técnica, el educador social debe clarificar su propósito y adecuarla al contexto en el cual va a desarrollarse, delimitando los alcances de la misma.

La diversidad y complementariedad de métodos y técnicas cuanti y cualitativos proporcionan un mapa más amplio de la realidad que es objeto de conocimiento e intervención por parte del educador social y la población participante.

No obstante, cuando en el campo de la intervención se jerarquizan, los comportamientos, valores, actitudes y necesidades de niños y adolescentes que se manifiestan en su vida cotidiana; el empleo de material preferentemente cualitativo resulta fundamental e insustituible.

Clarificar y organizar el tipo de información considerada necesaria es una tarea clave en el educador social. Esto le permitirá identificar aquellas personas que estén en condiciones de proporcionar la información requerida, (ya sea para una entrevista individual o colectiva, para recoger testimonios, para una historia de vida, para conformar grupos focales o talleres, etc).

El despliegue de métodos y técnicas perderían sus funciones sin una buena utilización del registro.

Este constituye la materia prima en la formulación de un proyecto y por lo cual deben establecerse criterios que controlen la veracidad de la información, evitando o reduciendo las posibles distorsiones tanto por parte del educador social, como por los propios sujetos que participan.

Algunos de esos criterios pueden ser:

- ◆ consistencia interna de la información; la productividad (información suficiente de acuerdo a la situación o problema);
- ◆ confiabilidad, lo cual requiere de la comparación cruzada de la información, pudiendo visualizarse ciertas contradicciones que exigirán entrevistas más intensivas;
- ◆ auto-observación permanente del propio educador social que le permita identificar y analizar sus propias contradicciones en el marco de una tarea profesional que le exige responsabilidad y compromiso.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA SITUACIÓN O PROBLEMA EN EL OBJETO DE INTERVENCIÓN.

Hay una construcción social de problemas, que aparecen instituidos, legitimados socialmente como tales, y pueden ser condicionantes en este proceso de identificación del objeto de intervención, en el sentido de categorizar problemas macro sociales, vinculados fundamentalmente a algunos sectores de la sociedad. Se corre el riesgo así, no sólo de perder la mirada en el escenario concreto de inserción del educador social, sino la posibilidad de estigmatizar determinados sectores sociales, en relación a ciertos tipos de problemas.

Definir por lo tanto el objeto de intervención, es bastante más complejo que una rápida mirada de la realidad; implica una construcción de los problemas que está estrechamente vinculada al proceso de interpretación de la demanda o de las necesidades.



¿Cuáles son los niveles de intervención de los actores participantes en este proceso, teniendo en cuenta que la propia demanda es un objeto pre-construido?

¿Cuáles son los significados que se le asignan en relación a un universo de referencia?

No se trata entonces de diseñar una estrategia de conocimiento que sólo permita una descripción de lo aparente, lo cual conduciría a reiterar una rutina de intervención; se trata de diseñar una estrategia de conocimiento que permita descubrir esa realidad concreta, en su propio movimiento.

Esto exige por parte del educador/educador social solidez en su marco referencial y un desarrollo adecuado de su instrumental técnico operativo.

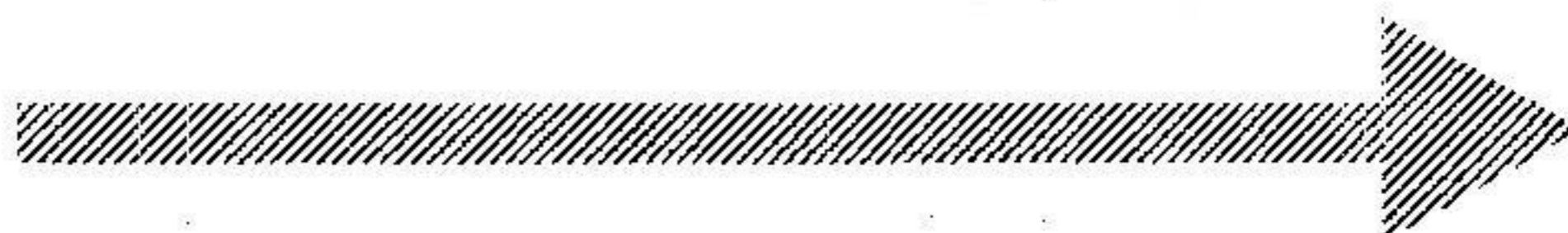
El instrumental técnico es una categoría que se construye a partir de las finalidades de la acción educativo social y de los determinantes de carácter político, social e institucional del contexto en el cual se enmarca, en esa relación constante totalidad - particularidad. Comprende también y adquiere sentido en el campo del conocimiento y de las habilidades.

En este marco el educador social se apoya en algunos instrumentos que le permiten ordenar criterios que orienten la identificación y priorización de la situación que se convertirá en el objeto de intervención, lo cual no significa que una determinada situación priorizada constituya un problema en su total magnitud, puede ser una dimensión de un problema más amplio).

Algunos de esos criterios que fundamenten lo prioritario de una situación, en relación a otras, pueden contemplar los siguientes aspectos:

- * Características de la población participante, sus posibilidades en el desarrollo de un proceso educativo, nivel educativo, cultural, aprendizajes previos, maduración, desarrollo afectivo, capacidad relacional y vincular, nivel de pensamiento.
- * Capacidad de gestión (conocimientos, capacidades y experiencia profesional) frente a las situaciones consideradas, del educador social; del equipo de trabajo; de la institución contratante.
- * Recursos materiales, tecnológicos, físicos y financieros.
- * Recursos del entorno social de la población participante: materiales, físicos, económicos; servicios públicos de salud, enseñanza, municipales y de carácter privado (comercios, industrias, etc.).
- * Prioridad de las políticas sociales públicas hacia lo educativo social: nivel de apoyo que se pueda encontrar en las políticas sociales.
- * Nivel de apoyo de otras políticas institucionales operando en el contexto que favorezcan una intervención orientada a la situación o problema.
- * Nivel de relacionamiento e incidencia entre las situaciones identificadas y ubicadas en un primer nivel de relevancia respecto a la población .

¿En qué medida los cambios que se generen en una situación, también generará cambios en las otras?



A MODO DE EJEMPLO:

Ubicamos diversas situaciones que surgen de un proceso de conocimiento a partir de la inserción del Educador Social en un Club de Niños ubicado en un barrio del departamento del interior del país.

La estrategia de conocimiento diseñada contempla los diferentes escenarios que comprende la vida cotidiana de los niños que concurren al Club; el propio espacio del club, el barrio y la familia.

Se recoge información a través de diversas fuentes de carácter primario y secundario, utilizando variadas técnicas que permitieron la participación de actores calificados.

LA MATRIZ COMO INSTRUMENTO ORGANIZADOR

Descripción de la Situación y/o problema	Características de la población	Capacidad de gestión del equipo e institución	Recursos del entorno social de la población	Prioridad de las políticas sociales públicas hacia la Ed. Social	Nivel de apoyo de otras políticas institucionales	Nivel de relacionamiento e incidencia entre las situaciones	Sumatoria	Prioridad
Situación A	40 jóvenes	2	2	3	3	1	11	2
Situación B	35 niños	3	2	3	3	2	13	1
Situación C	60 %	1	1	2	2	1	7	3

Escala: Alto (3)

Medio (2)

Bajo (1)

A - Alto número de jóvenes del Barrio "Los Sauces" que permanecen en la calle la mayor parte del día.

B - Elevado número de niños en edad escolar participantes del Club de Niños "Los Indiecitos"

No han finalizado el ciclo de enseñanza primaria y manifiestan formas agresivas de vincularse con sus pares y adultos.

C - Ausencia de cobertura de salud en un alto porcentaje de las familias del Barrio "Los Sauces"

Por lo tanto, siguiendo el ejemplo, el **Objeto de Intervención** sería: Elevado número de niños en edad escolar participantes del Club de Niños "Los Indiecitos", que no han finalizado el ciclo de enseñanza primaria y manifiestan formas agresivas de vincularse con sus pares y adultos.



Este instrumento permite ordenar las diversas situaciones que han sido identificadas en el proceso de conocimiento como objetos posibles de ser transformados mediante la acción educativa del educador social, junto a los sujetos directamente involucrados.

Los criterios establecidos orientan la priorización de la o las situaciones que serán el eje del proyecto educativo social.

El objeto contiene en su enunciado conceptos significativos, "palabras claves" (SIEMPRO, 1999) en tanto dan cuenta de conceptos que deberán ser explicitados y desarrollados por el equipo responsable del proyecto. Son dimensiones de la realidad que deberán ser modificadas, en un determinado tiempo de una determinada forma, por lo cual es necesario un desarrollo conceptual y operativo que facilite la valoración de esos cambios.

De acuerdo a la situación priorizada según los criterios considerados, se ubican dos dimensiones importantes a ser transformadas:

- ◆ "la no finalización del ciclo de enseñanza primaria" y

- ◆ "las formas agresivas de vincularse con sus pares y adultos"

- la población en edad escolar (de 9 a 12 años), por diferentes causas, no puede culminar el ciclo establecido por el sistema educativo formal.

- por formas agresivas de vincularse, entendemos cualquier forma de conducta humana abusiva que se manifiesta en forma reiterada. El vínculo abusivo conforma un desequilibrio de poder que está construido culturalmente y es internalizado por los protagonistas a partir de la construcción de significados. La conducta violenta es una conducta aprendida; forma agresiva de vincularse, como una manifestación de la resistencia a vincularse con el otro, en forma de rechazo al encuentro y escucha del otro.

Esta explicitación y desarrollo conceptual por parte del educador social y el equipo, orientará la construcción de indicadores que constaten la situación en cuestión y den cuenta de sus características.

Los indicadores "son rastros o señales del problema social que nos permiten recolectar la información necesaria para conocer cuáles son sus características y cómo se comporta" (SIEMPRO, 1999).

Su selección deberá tener una relación directa con el objeto priorizado, contemplar información de carácter cuantitativa y cualitativa que permita valorar los cambios que se van a ir produciendo durante, y al finalizar, el tiempo previsto para la implementación del proyecto.

El tipo de información que demandan los indicadores seleccionados permiten constatar los datos relevantes obtenidos en el proceso de conocimiento, pero además dan cuenta de la información que aún está ausente y que es necesario incorporar para la comprensión y explicación de la situación.

Situación Objeto de Intervención	Indicadores	Valores	Fuentes de Información
Elevado número de niños en edad escolar participantes del Club de Niños "Los Indiecitos" departamento de Florida; no han finalizado el ciclo en enseñanza primaria y manifiestan formas agresivas de vincularse con sus pares y adultos.	Nº de niños en edad escolar que participan del Club de Niños "Los Indiecitos".	60	Registro de asistencia del Club
	Nº de niños en edad escolar que participan del Club de Niños "Los Indiecitos" y no han finalizado el ciclo de enseñanza primaria.	35	Datos aportados por el equipo del Club de Niños
	Tipo de dificultades que han presentado en el proceso de aprendizaje escolar. I	Escasa concentración, dispersión en aula, no cumplimiento de las tareas domiciliarias; repetición del 30 % de la población considerada	Datos aportados por las maestras de la escuela a la cual concurrían.
	Actitud de sus referentes adultos ante el abandono escolar. Formas de relacionamiento que presentan estos niños con sus pares en el espacio del club. Modalidad de expresión que asume el vínculo abusivo.	Dudas, no saber que hacer, pasividad.	Datos obtenidos a través de entrevistas a sus referentes adultos.
	Formas de relacionamiento que presentan estos niños con sus pares en el espacio del club. Modalidad de expresión que asume el vínculo abusivo.	Agresión física y verbal en forma frecuente	Observaciones frecuentes en las distintas actividades del club
	Formas de relacionamiento que presentan estos niños con los adultos en el espacio familiar y social	No se registran vínculos afectivos positivos. Marcado autoritarismo de los referentes adultos hacia los niños.	Registro de entrevistas (con observador) en los espacios familiares de los niños.
	Nivel de motivación (alto-medio-bajo) que expresan de su participación en el club	Bajo	Observaciones frecuentes en las distintas actividades del Club
	Significado que le asignan a las actividades que realizan en el club.	Se aburren, no se consideran sus propuestas. Les gusta más lo que hacen en el barrio.	Encuentros personales con los niños.

Situación Objeto de Intervención	Indicadores	Valores	Fuentes de Información
Elevado número de niños en edad escolar participantes del Club de Niños "Los Indiecitos" departamento de Florida; no han finalizado el ciclo en enseñanza primaria y manifiestan formas agresivas de vincularse con sus pares y adultos.	Nº de niños en edad escolar que participan del Club de Niños "Los Indiecitos".	60	Registro de asistencia del Club
	Nº de niños en edad escolar que participan del Club de Niños "Los Indiecitos" y no han finalizado el ciclo de enseñanza primaria.	35	Datos aportados por el equipo del Club de Niños
	Tipo de dificultades que han presentado en el proceso de aprendizaje escolar. I	Escasa concentración, dispersión en aula, no cumplimiento de las tareas domiciliarias; repetición del 30 % de la población considerada	Datos aportados por las maestras de la escuela a la cual concurrían.
	Actitud de sus referentes adultos ante el abandono escolar. Formas de relacionamiento que presentan estos niños con sus pares en el espacio del club. Modalidad de expresión que asume el vínculo abusivo.	Dudas, no saber que hacer, pasividad.	Datos obtenidos a través de entrevistas a sus referentes adultos.
	Formas de relacionamiento que presentan estos niños con sus pares en el espacio del club. Modalidad de expresión que asume el vínculo abusivo.	Agresión física y verbal en forma frecuente	Observaciones frecuentes en las distintas actividades del club
	Formas de relacionamiento que presentan estos niños con los adultos en el espacio familiar y social	No se registran vínculos afectivos positivos. Marcado autoritarismo de los referentes adultos hacia los niños.	Registro de entrevistas (con observador) en los espacios familiares de los niños.
	Nivel de motivación (alto-medio-bajo) que expresan de su participación en el club	Bajo	Observaciones frecuentes en las distintas actividades del Club
	Significado que le asignan a las actividades que realizan en el club.	Se aburren, no se consideran sus propuestas. Les gusta más lo que hacen en el barrio.	Encuentros personales con los niños.

4.2.- CONSTRUCCIÓN DE LA EXPLICACIÓN.

Una vez identificado el objeto de intervención, alcanza mayor relevancia en este proceso de formulación la construcción de la explicación. Esto implica una serie de procedimientos que le van permitiendo educador social una perspectiva más clara hacia donde deberá orientar su estrategia de trabajo.

Hemos desarrollado una serie de pasos que permiten organizar este complejo proceso de explicación y conducir con mayor claridad el diseño del proyecto educativo social:

- Se identifican los factores o causas que proporcionan un determinado nivel de explicación en los diferentes planos que comprende la situación objeto de intervención. Estos planos se categoriza en directos, indirectos y estructurales. Los directos surgen fundamentalmente de la información que proporcionan los indicadores del objeto de intervención; los indirectos son la respuesta al hecho de la existencia de los factores directos; y los estructurales, explican la incidencia del contexto político, cultural, social y económico, en la situación concreta.
- Se establecen las relaciones que existen entre todos los factores explicativos, y de éstos con los indicadores del objeto de intervención.
- Se identifican aquellos factores sobre los cuales puede intervenir directamente el educador social individualmente y/o con el equipo de trabajo, en función de los criterios establecidos en la matriz de priorización, antes mencionada.
- Se seleccionan los factores críticos de la situación o problema, planteada en el objeto de intervención. Estos factores son aquellos que tienen mayor incidencia sobre los otros. Se seleccionarán tanto factores críticos como sea necesario, en función de lograr los cambios visualizados como posibles en la situación o problema planteada en el objeto de intervención, que se encuentren en el ámbito de acción del proyecto.

Factores directos	Factores indirectos	Factores estructurales
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoyo técnico en las dificultades presentadas en el proceso de aprendizaje escolar. • Alto grado de insatisfacción de necesidades afectivas. • Baja motivación hacia las actividades del Club. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de conocimientos en instrumentos de apoyo por parte de los referentes familiares adultos. • Trasmisión de formas de vínculos violentos por parte de sus referentes familiares adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de pobreza que caracteriza a la población comprendida en el objeto de intervención, no sólo material sino también social y simbólico cultural; agudizando desigualdades. • Ausencia de políticas públicas integrales que atiendan y den respuestas a la situación de la infancia en todas sus dimensiones (educativas, familiar, económica y social).

Se pueden plantear algunas preguntas que facilitan visualizar la viabilidad de la intervención, habilitan a una mirada evaluativa del educador social, en este proceso de formulación del proyecto:

¿Cómo y en qué medida cambiarán los indicadores y los factores explicativos de la situación problema, una vez que se haya puesto en marcha el proyecto?

¿Cómo y en qué grado cambiarán los indicadores y los factores críticos identificados?

Se considera básicamente la intencionalidad educativa; el tiempo que demandará el cambio a lograr, la capacidad de gestión del educador social y del equipo de trabajo que se debe poner en juego, y los distintos tipos de recursos que se necesitan.

Retomando el ejemplo, planteado anteriormente en relación a los factores explicativos, podríamos llegar a seleccionar dos factores críticos, para ilustrar los contenidos que se vienen desarrollando:

- Alto grado de insatisfacción de necesidades afectivas.
- Baja motivación hacia las actividades del Club

4.3.- CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.

Por diseño se entiende lo que se va a hacer y para qué, es decir los objetivos, general y específicos, las actividades y tareas, el tiempo y los recursos.

Consideramos importante, en tanto este material es una guía, la explicitación de la fundamentación de la estrategia de intervención definida.

El diseño es una consecuencia del proceso de formulación; es una consecuencia lógica, en tanto, se desprende del objeto de intervención y la explicación; por lo tanto ha quedado planteado incluso los indicadores que permitirán recoger información para medir los efectos de la intervención y los cambios logrados por los participantes.

Algunos autores hablan de que para llevar a cabo el diseño es conveniente construir la "visión" que lo sustenta.

La visión es la imagen o el escenario futuro de la realidad social que, el educador social o el equipo de trabajo, quiere construir a través del proyecto, al modificar la situación o problema que lo ha originado.

Visión:

¿en qué forma y en qué medida cambiarán los indicadores y los factores críticos?

Otros autores hablan de "situación deseada" en contraste con la "situación actual" que resulta del estado de situación de la población participante en un contexto dado, que se ha conocido

En el diseño, si bien ya se viene procesando la reflexión sobre la estrategia de la intervención para que se puedan lograr los cambios necesarios, convenientes y posibles, es en este momento donde se piensa la intervención, en función de todos los elementos que se vienen recogiendo y procesando desde el comienzo de la formulación.

En este momento se considera:

- el contexto político, económico, social y cultural; en particular las políticas públicas que puedan constituirse en facilitadores u obstáculos;
- el contexto institucional y del equipo de trabajo;
- las capacidades del educador social y/o el equipo de trabajo, en lograr que se modifiquen los factores críticos que explican la situación o problema;
- las posibilidades de la población participante;
- los recursos existentes y acumulados en el entorno social y cultural: conocimientos, experiencias, relaciones humanas y sociales, recursos físicos, tecnológicos, materiales, financieros, productivos, etc.

Por estrategia se entiende la articulación más apropiada de lo que los diferentes actores deberían realizar (actividades y tareas); esto comprende la secuencialidad y la gradualidad para que se vayan

retroalimentando mutuamente, a los efectos de propiciar efecto de acumulación, y así los participantes poder lograr los cambios previstos.

La estrategia, además de definir lo que se va hacer, incluye también cómo se debería realizar, tanto las actividades como las tareas.

Y por último, se integra la variable "tiempo", es decir la distribución en el tiempo de las diferentes actividades y tareas.

La estrategia es el recorrido que el educador social imagina, en base a todos los elementos recogidos y procesados, de lo que los actores hacen, con determinada secuencialidad, de determinada forma y a lo largo de cierto tiempo previsto, para alcanzar los cambios propuestos.

4.3.1.- OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Un Objetivo es:

El planteo de una situación deseada y posible, a la vez, que se fundamenta en la existencia de una necesidad, interés o problema, para determinado conjunto o sector de población, y para cuya satisfacción los participantes pueden lograr los cambios, a través de diferentes medios posibles (actividades, implementación de bienes o servicios, etc.)

Objetivo:

- es el para qué de la intervención;
- lo que se quiere lograr con el proyecto.

Los objetivos siempre deben contener:

- un enunciado del cambio, posible de lograr;
- la población participante;
- la delimitación espacial (teritorial o geográfica);
- el tiempo en que se espera lograrlo.

Características de los Objetivos:

- redactados en forma clara y comprensible;
- alcanzables, realizables en los tiempos previstos;
- deben permitir seleccionar con precisión los recursos necesarios;
- deben expresar los cambios en la situación o problema que afecta a la población participante, que se desean promover;
- deben incluir todos los elementos que permitan establecer con precisión la nueva situación que se desea alcanzar.

Objetivo general:

- ◆ Es el enunciado que orienta de manera global el diseño del proyecto,
- ◆ debe expresar el cambio esperado en la situación o problema que da origen al proyecto, y que se encuentra ubicada en el objeto de intervención;
- ◆ señala el rumbo de todo lo que se hace; define la direccionalidad de la intervención;
- ◆ articula el marco de fines y principios, de referencias de la acción educativo-social, con los cambios concretos enunciados en los objetivos específicos.

Orientaciones:

- ◆ identificar la situación o problema, seleccionada y priorizada en el objeto de intervención, y que da origen al proyecto;
- ◆ enunciar la intención de transformación, de dicha situación o problema, que procura la totalidad de la intervención.

Retomando el ejemplo planteado anteriormente, para ilustrar los contenidos que se vienen desarrollando:

Objetivo General: Contribuir a la finalización del ciclo de enseñanza primaria y a la modificación de los vínculos agresivos de los niños que participan en el Club "Los Indiecitos" con sus pares y adultos.

Objetivos Específicos:

- ◆ establecen los cambios concretos esperados, en la población participante en el proyecto, que le permitirían resolver, parcial o totalmente, la situación o problema, que ha dado origen a la intervención, y que ha sido seleccionada y priorizada en el objeto de intervención;
- ◆ determinan la finalidad de una o varias actividades afines, que se implementarán con el proyecto.

Orientaciones:

- ◆ enuncia en forma concreta el cambio esperado, por conveniente y posible, en la población, que ellos mismos podrían lograr a través de su participación en las actividades;
- ◆ delimita:
 - * la población participante en las actividades para alcanzar los cambios previstos;
 - * el espacio físico o geográfico donde se realizarán las actividades;
 - * un período de tiempo para lograr los cambios previstos;
- ◆ identifica todas las actividades, o grupos de actividades afines (componentes),
- ◆ relaciona las actividades, o grupos de actividades afines, con los factores críticos.

Preguntas para evaluar el diseño de objetivos:

- 1.- ¿el Objetivo General explicita una dirección o rumbo para todo el proyecto?
- 2.- ¿qué variables comprende?
- 3.- ¿qué relación tiene el Objetivo General con el Objeto de Intervención?
- 4.- ¿hay una relación adecuada, proporcionada entre las situaciones o problemas seleccionados y priorizados en el Objeto de Intervención, los indicadores de problema y el Objetivo General?
- 5.- ¿el Objetivo General está contextualizado?
- 6.- ¿el Objetivo General delimita el sector de la población participante?

- 7.- ¿se identificaron objetivos específicos?
- 8.- ¿hay una articulación pertinente con el Objetivo General?
- 9.- ¿los objetivos específicos, son claros y comprensibles?
- 10.- ¿son alcanzables, realizables en los tiempos previstos?
- 11.- ¿contemplan todos los elementos que permitan establecer con precisión la nueva situación que se desea alcanzar?
- 12.- ¿expresan los cambios que se desean producir?
- 13.- ¿permiten seleccionar con precisión los recursos necesarios?
- 14.- ¿los objetivos específicos, señalan una dirección a las actividades?
- 15.- ¿qué tipo de relación existe entre los objetivos específicos entre sí, y todos ellos con el Objetivo General?
- 16.- ¿los cambios propuestos como posibles en los objetivos específicos, se sustentan en el conocimiento alcanzado previamente a la definición del Objeto de Intervención?
- 17.- ¿cuál es la relación entre los indicadores de problema, los factores explicativos y los objetivos específicos?

Retomando el ejemplo planteado anteriormente, para ilustrar los contenidos que se vienen desarrollando:

Objetivos Específicos

- * Que el grupo de 35 niños integrantes del Club de Niños "Los Indiecitos", logren cambiar sus formas de relacionamiento agresivo con pares y adultos.
- * Que el grupo de 35 niños integrantes del Club de Niños "Los Indiecitos" logren la inclusión integral en el sistema educativo formal y completen el ciclo establecido por la Enseñanza Primaria.
- * Que las familias participen en el proceso de desarrollo de los niños, aportando e integrándose al proyecto educativo del Club de Niños "Los Indiecitos".

4.3.2.- RESULTADOS ESPERADOS

Resultados:

Son aquellos que expresan cuantitativa y cualitativamente los cambios esperados, y previstos en los objetivos específicos planteados en el proyecto

Para definir los resultados es imprescindible tener en cuenta el Objetivo Específico respectivo.

Retomando el ejemplo planteado anteriormente, para ilustrar los contenidos que se vienen desarrollando:

Resultados que se esperan alcanzar

- * Que por lo menos el 80% de los niños que manifiestan formas de relacionamiento agresivo con pares y adultos, incorporen modalidades de cooperación, ayuda, participación e integración en las actividades grupales.
- * Que el total de niños que no han completado el ciclo primario en el sistema educativo formal, presenten en un periodo de cuatro meses interés en volver a la escuela.
- * Que un porcentaje elevado (aprox. 60%) de los niños que no han completado el sistema educativo formal se integren al ciclo escolar durante los primeros seis meses de desarrollo del proyecto.
- * Que el 50% de los niños, aprueben el ciclo de enseñanza primaria.

Indicadores de resultados:

- * es la información que nos permite concluir acerca de la realización del cambio previsto en el objetivo específico;
- * debe contener la forma en que se logra el cambio, cómo y cuando, sus alcances.

Para elaborar los indicadores de los resultados es necesario tener en cuenta los indicadores del problema que había dado origen a la intervención.

Medios de Verificación:

Es conveniente dejar planteados, a la par de los indicadores de resultados, los medios de verificación, es decir, los instrumentos a través de los cuales se recogerá la información requerida en los indicadores.



**RETOMANDO EL EJEMPLO PLANTEADO ANTERIORMENTE,
PARA ILUSTRAR LOS CONTENIDOS QUE SE VIENEN DESARROLLANDO**

Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
% de niños que en las actividades del club junto a sus pares, desarrollen actitudes de cooperación, solidaridad, respeto por el otro y sí mismo, expresión de afectos y pertenencia al espacio educativo (participación en la planificación y desarrollo de las actividades; querer estar y sentirse bien en el espacio)	Registro de la observación realizada en forma continua, en las diferentes actividades que participan estos niños. Registro del seguimiento personal de los niños.
Cambios realizados en el total de la población comprendida en el objeto de intervención, en los códigos culturales de relacionamiento con pares y adultos.	Registro de las observaciones realizadas en el espacio del club, el barrio y el medio familiar.
Total de niños que presentan interés en volver a la escuela.	Registro de las entrevistas personales a cada niño
Cambios que han realizado en la percepción del espacio escolar.	registro de la implementación de diversas técnicas individuales y grupales (entrevistas, juegos, dramatizaciones)
Tipo de apoyos que proporcionan los referentes familiares adultos.	registro de entrevistas, de los acercamientos y los aportes realizados para favorecer los cambios planteados en los objetivos.
Tipo de apoyo que brinda la institución escuela para su integración	registro de las entrevistas realizadas con maestras y dirección.
Total de niños que en un período de seis meses se integren al ciclo escolar.	registro de inscripciones en la o las escuelas de la zona.

60

GUÍA PRÁCTICA PARA EDUCADORES SOCIALES

Se recomienda, dejar planteado, a la par de los instrumentos, el responsable de administrarlo, así como tiempo y forma.

por ejemplo:

Resultado	Indic. de resul	Medio de verif	Responsable	Tiempo	Forma

4.3.3.- ACTIVIDADES Y TAREAS.

Sobre las definiciones de estas dos categorías se recomienda volver al comienzo de la segunda parte de esta Guía, donde se definen y se inscriben en el marco de la acción educativo-social, discriminando los roles de los diferentes actores en el proceso educativo.

Solamente para repasar y a modo de síntesis:

Actividades:

- su función en el proyecto, es actuar a modo de medios, para que se puedan alcanzar los fines;
- la realización es a propuesta del educador social y está a cargo de la población participante, para lograr modificar un factor crítico, que explica la situación o problema seleccionada y priorizada en el objeto de intervención.

Retomando el ejemplo planteado anteriormente, para ilustrar los contenidos que se vienen desarrollando:

- ◆ Diseño e implementación de actividades por grupos de interés, en base a intereses detectados.
- ◆ Encuentros personales con los niños.
- ◆ Espacios grupales con los padres con temáticas que comprendan el proceso de esos niños.

Tareas:

La implementación de una actividad requiere de un conjunto de tareas, que realiza el educador social y/o el equipo de trabajo, en un período de tiempo determinado, y en base a la utilización de una serie de recursos previamente determinados.

Retomando el ejemplo planteado anteriormente, para ilustrar los contenidos que se vienen desarrollando:

- ◆ Detectar intereses en los niños
- ◆ Coordinación y relaciones con las Escuelas Pública de la zona.
- ◆ Visitas a los medios familiares de los niños.
- ◆ Registro de las actividades.

4.3.4.- CRONOGRAMA

El DISEÑO se plasma en un documento, que adquiere la denominación de "proyecto", lo cual a veces genera la confusión entre ambas nociones.

Para nosotros el proyecto es un conjunto de ideas, que expresan lo que se quiere lograr, lo que para ello es necesario hacer, quienes, cómo, con qué recursos y cuando; todo ello con un fundamento.

Estas ideas se recogen en un documento.

En este momento, nos referiremos a cómo se articulan y ubican las ideas en el tiempo, en consideración a que la planificación está asentada en la previsión, en la anticipación, con mucho de suposiciones e imaginación.

Hay muchos gráficos de apoyo a la planificación, el cronograma es uno de los más útiles, en tanto ubica las diferentes actividades a lo largo del tiempo, pudiendo apreciarse así las complementaciones y la secuencialidad, deseadas.

El cronograma es un cuadro de doble entrada, donde en uno de los ejes se ubican las actividades, y en el otro la variable tiempo, con la unidad del mismo que se considera conveniente; puede ser mensual, semanal, diario, horario; dependerá de la dimensión del proyecto, porque también puede ser anual.

por ejemplo:

	Trimestre I	Trimestre II	Trimestre III	Trimestre IV
Actividad A	XXXXXXXXXX			
Actividad B		XXXXXXXXXX		
Actividad C		XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	
Actividad D			XXXXXXXXXX	
Actividad E				XXXXXXXXXX

4.3.5.- OTROS GRÁFICOS DE APOYO A LA PLANIFICACIÓN.

Sobre este particular existen muchas ideas y propuestas en la profusa bibliografía sobre estos temas. Sin embargo, siguiendo la lógica del desarrollo de los temas de esta Guía, parece oportuno y conveniente sugerir la articulación de las nociones del DISEÑO en un gráfico de apoyo.

Es apoyo a la planificación en tanto permite visualizar antes de comenzar la ejecución del proyecto, la disposición y articulación de los diferentes elementos entre sí; luego este nivel de análisis se retomará en la evaluación ex-ante.

Es apoyo a la ejecución en tanto queda plasmado en el gráfico los elementos que será necesario movilizar durante la gestión en tiempo y forma.

por ejemplo:



	Responsable	Recursos	Tiempo	Espacio	Metodología
Actividad A					
Actividad B					
Actividad C					
Actividad D					
Actividad E					

Asimismo se pueden combinar diferentes gráficos de apoyo; lo importante es preservar en estos instrumentos el carácter de **apoyo** que tienen, y por lo tanto se deben ubicar en el proceso de formulación, de diseño y de ejecución, en función de las ideas, la acción y las relaciones, que es lo sustancial.

4.4.- FUNDAMENTOS DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.

Como ya se dijo antes, la estrategia es la definición previa a la acción, la imaginación, de lo que se debería y podría hacer, con gradualidad y secuencialidad, de una determinada forma, en determinado tiempo y por los participantes, de acuerdo a su rol en el proceso.

Todo ello es posible gracias a un riguroso proceso de formulación que permite construir un Objeto de Intervención, una explicación, a los efectos de sustentar la imaginación de la estrategia en hacer lo que corresponde para “lograr” que los sujetos “logren” los cambios, los objetivos específicos, y así poder pensar que se contribuye a resolver parcial o totalmente la situación o problema que ha dado origen a la intervención.

La estrategia tiene algunos elementos de definición previa, y otros que surgen durante el desarrollo del proyecto, y que se sustentan en la elaboración previa y en la que acompaña el proceso.

Todo ello debe tener un **porqué**, un fundamento, es decir una justificación que desarrolle porqué se ha decidido realizar ese recorrido para llegar al resultado previsto, que se desprende de los objetivos.

Fundamentar la estrategia de intervención comprende la articulación del marco referencial del educador social, con el conjunto de ideas, conceptos y valores que permiten explicar que lo que se va a hacer, educadores y participantes, tiene sentido en sí mismo, y en tanto prácticas articuladas entre sí, y que gradual y secuencialmente, en cierto tiempo y de determinada forma, permiten suponer lograr cambios a los participantes y su problemática.

En realidad, en este momento se trata de revisar y sistematizar, la coherencia teórica que ha sustentado todo el recorrido de la formulación y diseño del proyecto, procurando exponer que el recorrido propuesto a los participantes ha sido pensado en función de determinadas hipótesis y en función de determinados conceptos, ideas y valores.

Se debe justificar la selección de las actividades y su respectiva pertinencia, en función del sector de población participante y de las características que se han conocido en el proceso investigativo previo; se debe justificar la articulación entre las actividades entre sí; la gradualidad dispuesta, su secuencialidad y lo que se retroalimentan entre sí.



En la fundamentación de la estrategia se conjugan elementos del marco referencial con elementos surgidos de la estrategia de conocimiento desarrollada al comienzo del proceso de formulación.

Pero así como se debe fundamentar la selección y pertinencia de las actividades, también se debe justificar la acción que las contiene; una estrategia de intervención no solamente integra actividades de los participantes y las tareas de los educadores, sino que todo transcurre en el marco de una acción educativo-social que comprende formas determinadas de reflexión, acción y relación.

Por último, la variable tiempo, factor muy importante en la estrategia de intervención, también debe ser justificada, es decir que se debe fundamentar porqué se han previsto posibles ciertos cambios, en determinados tiempos.

Fundamentar la estrategia de intervención implica responder a las siguientes preguntas:

- ¿porqué concretamente esos participantes, pueden alcanzar los cambios previstos, realizando las actividades seleccionadas?
- ¿porqué haciendo determinadas actividades se puede suponer que los participantes lograrán los resultados que se desprenden de los objetivos específicos?
- ¿porqué alcanzando los cambios previstos en los objetivos específicos, los participantes pueden lograr la resolución total o parcial, de la situación o problema seleccionado y priorizado en el objeto de intervención, enunciado en el objetivo general?
- ¿cómo se articula el marco referencial del educador social con la teoría implícita en la práctica propuesta o proyecto?

5.- EVALUACIÓN

La evaluación es una perspectiva inherente a la planificación; es imposible hablar de planificación sin contemplar la perspectiva de la evaluación; de esta forma podríamos coincidir con algunos autores que prefieren hablar de planificación-evaluación para poner énfasis en esta concepción más completa y complementaria.

5.1.- ALGUNOS SIGNIFICADOS DADOS AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

5.1.1.- ENTENDEMOS POR EVALUACION DE PROGRAMAS O PROYECTOS SOCIALES UNA ACTIVIDAD PROGRAMADA DE REFLEXION SOBRE LA ACCION, BASADA EN PROCEDIMIENTOS SISTEMATICOS DE RECOLECCION, ANALISIS E INTERPRETACION DE INFORMACION, CON LA FINALIDAD DE EMITIR JUICIOS VALORATIVOS FUNDAMENTADOS Y COMUNICABLES SOBRE LAS ACTIVIDADES, RESULTADOS E IMPACTOS DE ESOS PROYECTOS O PROGRAMAS, Y FORMULAR RECOMENDACIONES PARA TOMAR DECISIONES QUE PERMITAN AJUSTAR LA ACCION PRESENTE Y MEJORAR LA ACCION FUTURA.

ACTIVIDAD PROGRAMADA:

- ◆ La evaluación debe ser prevista como las otras acciones del proyecto, puesto que es una actividad más.
- ◆ La evaluación es programable, significa también que debe atribuírsele recursos específicos.

REFLEXION SOBRE LA ACCION:

La evaluación consiste en “**detenerse**” -en distanciarse- para analizar:

- ◆ qué es lo que se está haciendo (o se hizo),
- ◆ de qué modo,
- ◆ si ello se orienta según la direccionalidad deseada (planificada) y deseable,
- ◆ cuáles escollos y
- ◆ qué oportunidades se presentan,
- ◆ y cuáles logros se han obtenido.

PROCEDIMIENTOS SISTEMATICOS:

Supone una metodología y técnicas para:

- ◆ recolección y análisis de información relevante,
- ◆ alimentar la reflexión
- ◆ fundamentar los juicios valorativos que se emitan acerca de las actividades, los resultados y los impactos de los cursos de acción implementados.

EMITIR JUICIOS VALORATIVOS FUNDAMENTADOS Y COMUNICABLES:

Es el núcleo de toda evaluación, implica atribuir un valor; medir y apreciar:

- ◆ si se ejecutan las actividades de acuerdo con lo programado,
- ◆ si los resultados obtenidos corresponden a los objetivos propuestos,
- ◆ así como en qué medida ha mejorado la situación o problema de los participantes de las actividades, como consecuencia de nuestra intervención (que ha promovido su participación).

5.1.2.- DE ACUERDO A M. ESPINOZA VERGARA, MINISTERIO DE CULTURA, JUVENTUD Y DEPORTES, SAN JOSÉ DE COSTA RICA, 1980 "EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIALES":

EVALUAR ES COMPARAR EN UN INSTANTE DETERMINADO LO QUE SE HA ALCANZADO MEDIANTE UNA ACCIÓN CON LO QUE SE DEBERÍA HABER ALCANZADO DE ACUERDO A UNA PROGRAMACION PREVIA.

Esta definición elemental lleva implícitos tres elementos:

- ◆ la existencia de una situación prevista,
- ◆ la existencia de una situación real en un momento determinado,
- ◆ un proceso de comparación entre ambas situaciones e indagar sobre la explicación de la igualdad o desigualdad entre las mismas.

5.1.3.- DE ACUERDO A LA COORPORACIÓN CENTRO REGIONAL DE POBLACIÓN, BOGOTÁ, 1975 "MANUAL DE EVALUACIÓN PARA PROGRAMAS DE PLANIFICACIÓN FAMILIAR":

PROCESO PARA ESTABLECER JUICIOS ACERCA DE OBJETOS Y EVENTOS SELECCIONADOS COMPARÁNDOLOS CON PATRONES DE VALOR ESPECÍFICOS CON EL FIN DE TOMAR UNA DECISIÓN ENTRE CURSOS ALTERNATIVOS DE ACCIÓN.

Esta definición aporta elementos interesantes a considerar:

- ◆ es un proceso, lo que le da continuidad en el tiempo, y que retoma en los cursos de acción a seguir;
- ◆ el producto de la evaluación es establecer juicios de valor, lo que enriquece y relativiza las conclusiones alcanzadas;
- ◆ reconoce que es una comparación entre dos perspectivas, definidas en el tiempo (antes y después);
- ◆ la finalidad de la evaluación es tomar decisiones, sobre el proceso a seguir (sobre el futuro, desde un presente que se explica en el pasado).

5.1.4.- EN SÍNTESIS, Y DE ACUERDO A LOS CONCEPTOS QUE HEMOS VENIDO DESARROLLANDO, NOSOTROS PROPONEMOS CONCEPTUALIZAR LA EVALUACIÓN COMO UNA :

INDAGACIÓN Y VALORACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN Y FINALIZACIÓN, DE UN PROYECTO, EN FORMA CONTÍNUA, ANTES, DURANTE Y AL FINAL, CON EL FIN DE CONOCER LO QUE FINALMENTE RESULTA DE LA ACCIÓN, PARA TOMAR DECISIONES, MEJORAR LA GESTIÓN, Y LA CALIDAD DE LA MISMA.

Esta definición recoge las principales ideas:

- ◆ indagación, lo que supone una estrategia de conocimiento (relevamiento de información pertinente, procesamiento, análisis y elaboración de conclusiones);
- ◆ valoración, lo que significa emitir juicios, proceso en el cual se pone en juego el marco referencial del educador social (concepción del mundo, de los sujetos, de los procesos humanos y sociales);
- ◆ proceso continuo, lo que remite a una estrategia de retroalimentación entre la planificación y la evaluación, definiendo tiempos, espacios y recursos, para concretarla, y preservarla de los requerimientos de las acciones y relaciones;
- ◆ con el objetivo de conocer y tomar decisiones, sobre las acciones a seguir; es decir que reconocemos las complementariedades entre la investigación y la evaluación; por lo tanto, a través de la evaluación también se conoce, pero en forma acotada a sus cometidos, en tanto la acción educativa se fundamenta en el conocimiento de los sujetos y su realidad; pero también es para tomar decisiones, sobre la planificación y sobre la gestión de lo planificado, sobre los cursos de acción previstos.
- ◆ mejorar la gestión se refiere a que la evaluación tiene por objetivo replanificar lo pensado para introducir correcciones.
- ◆ la referencia a la calidad, se ubica con el propósito de jerarquizar la atención sobre cómo se alcanzan los resultados; los aspectos cualitativos del proceso educativo, comprenden y significan los aspectos cuantitativos previstos.

5.2.- PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN.

La evaluación requiere ser planificada; en este sentido se proponen algunos aspectos a tener en cuenta:

- ◆ definición del objeto de la evaluación,
- ◆ identificación de responsables y actores participantes,
- ◆ establecimiento de la finalidad,
- ◆ determinación del nivel de análisis,
- ◆ definición de las variables,
- ◆ selección de los indicadores,
- ◆ determinación de las técnicas e instrumentos para la recolección de información,
- ◆ determinación de la secuencia de las actividades propias de la evaluación,
- ◆ establecimiento de la duración, frecuencia y periodicidad,
- ◆ estimación de los recursos necesarios (humanos y materiales),
- ◆ presupuestación
- ◆ definición de los criterios de información de resultados y conclusiones: medios de comunicación, formas de devolución, interlocutores priorizados.



5.3.- EJECUCIÓN DE LA EVALUACIÓN:

- ◆ relevamiento de información mediante el desarrollo de las actividades y la aplicación de las técnicas e instrumentos,
- ◆ sistematización, procesamiento y análisis de la información,
- ◆ elaboración de informes (incluyendo conclusiones y recomendaciones),
- ◆ presentación, análisis y discusión de las conclusiones con los participantes (también se denomina a este aspecto como “devolución”, si bien en definitiva no se trata de “entregar algo que se tomó”, sino de presentar información y conclusiones, en las cuales ellos han participado, pero en las mismas está claramente presente la perspectiva del evaluador)
- ◆ difusión de las conclusiones.

(Elaboración de los autores, en base a Niremburg, O.; Brawerman, J.; Ruiz, V. Paidós, Buenos Aires, 2000 “Evaluar para la transformación”.)

La presentación de información, análisis y conclusiones a los participantes se fundamenta en principios éticos, en la medida que se procura reconocer el protagonismo de los participantes como sujetos del proceso y como objeto del mismo.

Por otra parte, desde la perspectiva de la educación en general, y de la educación social en particular, este intercambio con los participantes acerca de las conclusiones alcanzadas por el evaluador, es decir por el educador social, tiene fundamental importancia por que se ponen en juego los logros, los aprendizajes de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores susceptibles de resultar como consecuencia de la acción educativa. Este aspecto de la evaluación lo ubica como formativo porque contribuye a la consolidación de los resultados, es decir que al tomar conciencia de lo aprendido, se puede asumir de una forma nueva, diferente, el proceso educativo que continúa.

La difusión de las conclusiones es importante porque se trata de aprender de los resultados de una evaluación; ésta es formativa en diferentes direcciones: para el educador social, para los sujetos, para el equipo de trabajo, para la organización en la que trabaja, en el contexto social donde se inscribe el equipo y el proyecto, con otros actores sociales participantes en alguna medida en el proyecto.

Lo social se pone en juego en nuestra perspectiva educativa porque se ubican a los sujetos, como protagonistas, participantes de la intervención educativa, de la relación educativa, y de las relaciones sociales que se despliegan en su entorno. Pero también es social por los impactos de la acción educativa, que pasan por el sujeto y por el contexto.

Difundir las conclusiones de la evaluación es presentar información, análisis y conclusiones que seguramente promoverán a reflexión al contexto social, promoviendo debates, aportando elementos nuevos, verificando hipótesis, rectificando conceptos, generando cambios.

5.4.- DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN.

Dependiendo los momentos de la ubicación de la evaluación en el proyecto:

de la formulación y del diseño, <i>antes</i> de la ejecución:	evaluación ex - ante
de la ejecución, <i>durante</i> la ejecución:	seguimiento o monitoreo
de la finalización, <i>al finalizar</i> la ejecución:	evaluación de resultados
<i>tiempo después</i> de la finalización:	evaluación de impacto

5.4.1.- EVALUACIÓN EX - ANTE:

Es el análisis de la formulación y del diseño del proyecto

Toma en cuenta los siguientes tipos de análisis:

- ◆ análisis de los procesos de formulación y de diseño
- ◆ análisis de la coherencia interna: lógica vertical y lógica horizontal

La lógica vertical comprende la coherencia entre los diferentes momentos metodológicos, es decir con la construcción del objeto de intervención, la construcción de la explicación y el diseño de la estrategia de intervención.

La lógica horizontal comprende la coherencia entre la construcción de los diferentes tipos de indicadores seleccionados, entre sí.

Una vez analizadas las coherencias internas de cada una de ellas, se procede al análisis de la coherencia entre ambas lógicas, procurando visualizar la dinámica de las lógicas en los tres pilares de la planificación.

Las preguntas que se construyan, para analizar el proceso de formulación y diseño de un proyecto, deberían contemplar los siguientes aspectos:

- A) La consistencia de la formulación y del diseño del proyecto, en ambas lógicas.
- B) Características del entorno sociopolítico en cuanto favorable o adverso, para abordar la situación planteada.
- C) Características del marco institucional: facilitador u obstaculizador en la implementación de una respuesta/propuesta a la situación seleccionada.

- A) La consistencia de la formulación y del diseño del proyecto, en ambas lógicas.

⇒ formulación del objeto de intervención:

- ▶ ¿cómo se llegó?
- ▶ relación entre necesidades y demandas de la población involucrada

- ▶ ¿porqué se priorizó este aspecto de la realidad?
- ▶ ¿quienes participaron en su priorización y delimitación?
- ⇒ desagregado conceptual del objeto de intervención: ¿qué construcción teórica se realiza?
- ⇒ pertinencia, sensibilidad y relevancia de los indicadores seleccionados
- ⇒ facilidad de acceso a la información
- ⇒ tipo de fuentes de información que se seleccionaron
- ⇒ ¿constatan, verifican el objeto de intervención seleccionado?
- ⇒ ¿qué técnicas se utilizaron en la recolección de información?
- ⇒ ¿cómo participó la población sujeto del proyecto, en el proceso de formulación y diseño?
- ⇒ ¿qué tipo de factores explicativos se explicitan en relación al objeto de intervención?
- ⇒ ¿qué sector de población comprende?
- ⇒ ¿dónde se encuentra?
- ⇒ ¿qué características tiene?
- ⇒ nivel de coherencia existente en la lógica vertical: características de la población, delimitación del objeto de intervención, desagregado conceptual de las palabras significativas, factores explicativos.
- ⇒ ¿queda claramente planteada la situación actual que da origen al proyecto?
- ⇒ nivel de coherencia existente en la lógica horizontal indicadores seleccionados para la situación o problema.
- ⇒ nivel de coherencia entre ambas lógicas.

B) Características del entorno sociopolítico en cuanto a favorable o adverso para abordar la situación planteada.

- ⇒ ¿qué relación tiene la temática planteada con un contexto social, cultural, económico, político e institucional?
- ⇒ fortalezas y debilidades que presenta el contexto para abordar la temática.

70

C) Características del marco institucional: facilitador u obstaculizador en la implementación de una respuesta a la situación seleccionada.

- ⇒ ¿qué capacidad presenta la institución para incidir en la situación o problema seleccionada?
- ⇒ con qué recursos económicos, políticos, legales e institucionales cuenta?
- ⇒ cuáles son los recursos que se necesitan para intervenir e incidir en tal situación?

¿qué nivel de importancia le otorga la institución a la temática planteada en el marco de sus políticas?

Pasos metodológicos de la evaluación ex - ante:

- 1.- recolección de información.
- 2.- análisis de la consistencia interna del proyecto.
- 3.- evaluación de la viabilidad política del proyecto.

- 4.- evaluación de la viabilidad institucional del proyecto.
- 5.- evaluación de la sustentabilidad del proyecto
- 6.- identificación y selección de alternativas para las actividades del proyecto, con menor nivel de viabilidad.
- 7.- evaluación del costo-efectividad del proyecto en general y de las actividades en particular.
- 8.- redacción del informe.

5.4.2.- EVALUACIÓN DE LA EJECUCIÓN:

- ⇒ Es la indagación y valoración de cómo se está ejecutando el proyecto en todos sus elementos metodológicos: resultados, actividades, tareas, recursos, presupuesto, etc.
- ⇒ Es una evaluación de proceso
- ⇒ Finalidad de la evaluación de la ejecución:
 - ▶ garantizar información sobre el proceso de ejecución
 - ▶ alimentar la toma de decisiones
 - ▶ contribuir a la eficacia(*) y eficiencia(**) del proyecto
- ⇒ A tener en cuenta en el diseño de la evaluación de la ejecución:
 - ▶ se diseña cuando se planifica (formulación y diseño)
 - ▶ se requiere que el proyecto se encuentre en proceso de ejecución
 - ▶ se necesita la construcción de indicadores (permiten una mejor recolección, ordenamiento, procesamiento, análisis e interpretación de la información)
 - ▶ indagan sobre los resultados de “término medio” (los indicadores de resultados son una referencia)
 - ▶ debe plasmarse en un cronograma previsto en el diseño del proyecto
 - ▶ sus conclusiones se recogen en informes
 - ▶ estos informes, en un proceso periódico, alimentan el proceso de toma de decisiones: ajustes, correcciones, mayor indagación, replanificación o rediseño, otras decisiones de tipo político, organizacional, económico-financiero, social.
- ⇒ Su importancia:
 - ▶ en los proyectos de larga duración, aportan información útil para evaluar y tomar decisiones
 - ▶ aporta información sobre logros y resultados parciales, con repercusión en la continuidad;
 - ▶ potencian la capacidad de gestión porque permite contactarse con las fortalezas, y detectar debilidades, en tiempo y forma.

(*)eficacia: se refiere a la relación entre lo previsto con lo alcanzado; a los objetivos con los resultados; la eficacia se refiere a la capacidad de logro de la planificación y del proyecto.

(**) eficiencia: se refiere a la relación entre los resultados y los medios; analiza la relación costo - realizaciones; la eficiencia se refiere a la capacidad de logro de la planificación y del proyecto, la satisfacción de la necesidad y/o resolución del problema con el menor gasto de recursos y en el tiempo más breve.



Indicadores de Proceso: algunos ejemplos

- ▶ grado de cumplimiento de la programación por actividades y tareas
- ▶ actividades y tareas realizadas en relación con actividades y tareas programadas
- ▶ tiempo empleado en la realización de actividades y tareas en relación con el tiempo previsto
- ▶ grado de modificación en el valor de los indicadores de problema
- ▶ grado de modificación en el nivel de percepción de la población participante, con respecto a su situación inicial
- ▶ tipos de capacidades desarrolladas por el proyecto
- ▶ significado que la población participante le otorga a las actividades desarrolladas
- ▶ tipos de factores, internos y externos, que han favorecido el desarrollo de las actividades
- ▶ cumplimiento de metas físicas; número de prestaciones y/o servicios realizados con respecto a los proyectados (cuando corresponda)

5.4.3.- EVALUACIÓN AL FINALIZAR EL PROYECTO.

Es un momento de la evaluación donde los énfasis están puestos en los resultados alcanzados, una vez concluida la intervención prevista.

Los indicadores de resultado tienen aquí una dimensión importante, como elementos de medición, considerando que aportarán elementos para la valoración final.

Esta evaluación permitirá visualizar resultados no previstos, pero que introducen cambios interesantes para la valoración que se realiza en este momento.

En este momento se podrá alcanzar una perspectiva más global sobre la totalidad del proyecto, que no era posible en las evaluaciones consideradas anteriormente (ver 5.4.1. y 5.4.2.)

5.4.4.- EVALUACIÓN DE IMPACTO.

En este tipo de evaluación se consideran los cambios logrados en la situación objeto de la intervención, después de transcurrido un tiempo determinado, y no menos de un año.

La perspectiva del análisis y la valoración alcanzará a la población participante y a todo el ámbito de intervención y desarrollo del proyecto.

Un aspecto importante en la valoración y en el análisis de los cambios alcanzados como consecuencia del proyecto, será el sostenimiento de los mismos en el marco del tiempo transcurrido.

Si bien no vamos a entrar en los aspectos metodológicos que requiere este tipo de evaluación, como en el caso anterior al finalizar el proyecto, estas evaluaciones también deben ser previstas en el proceso de formulación y diseño, antes de la ejecución.