



# Construyendo comunidades

*Un aporte metodológico*



*Sistematización de experiencias y evaluación de proyectos*



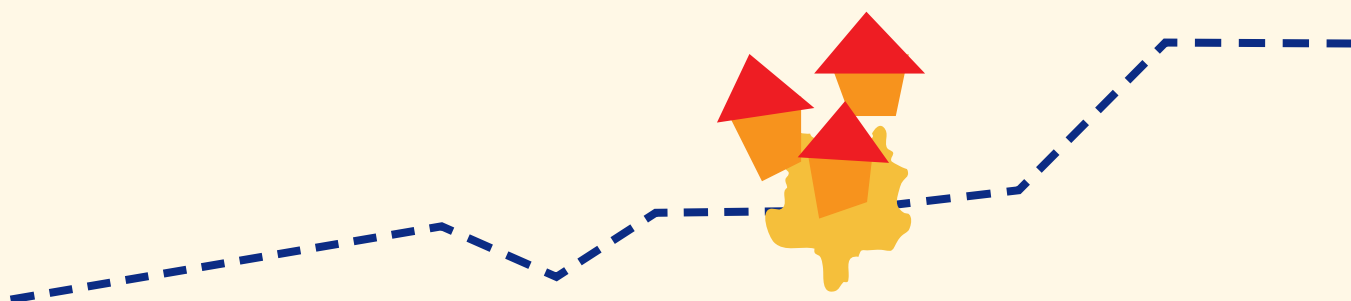
*"Comprometidos con los chicos por un país más grande"*



# Sumario

---

Presentación .....	Pág. 5
<b>I. Introducción y antecedentes .....</b>	<b>Pág. 6</b>
<b>II. La sistematización de experiencias.....</b>	<b>Pág. 6</b>
1. Significado de los términos .....	Pág. 6
2. Los aspectos metodológicos .....	Pág. 9
3. ¿Quiénes deben participar del proceso de sistematización? .....	Pág. 12
4. Sistematización y evaluación: similitudes y diferencias .....	Pág. 14
<b>III. La evaluación en intervenciones sociales .....</b>	<b>Pág. 15</b>
1. El significado de la evaluación en intervenciones sociales .....	Pág. 15
2. Investigación y evaluación: ligadas por el rigor metodológico ..	Pág. 18
3. Tipos de evaluación .....	Pág. 20
4. Dimensiones, variables, indicadores y preguntas orientadoras ....	Pág. 24
5. La evaluación en la Iniciativa OEC .....	Pág. 26
<b>Notas finales .....</b>	<b>Pág. 30</b>
ANEXO I	
Guía para elaborar una propuesta de sistematización.....	Pág. 33
ANEXO II	
Modelo de guía para sistematización de proyectos.....	Pág. 35
ANEXO III	
Dimensiones, subdimensiones y variables tomadas en cuenta en la herramienta de evaluación OEC .....	Pág. 39



## Fundación Arcor

### Consejo de Administración

*Presidente:*

Lilia M. Pagani

*Vice-Presidente:*

Rita M. Maranzana

*Secretaria General:*

Claudia S. Pagani de Martín

*Pro - Secretaria:*

Karina Pagani de Cañarte

*Tesorera:* Sonia Maranzana de Gai

*Pro-Tesorera:*

María Rosa Pagani de Babini

*Vocal Titular:*

Inés D. Martínez de Seveso

**Gerente:**

Santos Lio

Chacabuco 1160 - Piso 10  
(X5000IYY) Córdoba, Argentina  
Tel: 0054 351 420 8303 - 420 8254  
Fax: 0054 351 420 8336  
funarcor@arcor.com.ar

*“Construyendo comunidades.*

*Un aporte metodológico”*

Cuadernillo metodológico  
de Fundación Arcor.

### Producción y Coordinación Editorial

*Área de Estudios e Investigación:*

Mariana Arruabarrena

*Iniciativas Territoriales:*

Paola Fridman

*Producción y sistematización:*

Dra. Olga Nirenberg

*Área de Comunicación y Difusión:*

Vanina Triverio

*Diseño:* CV Diseño

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente.

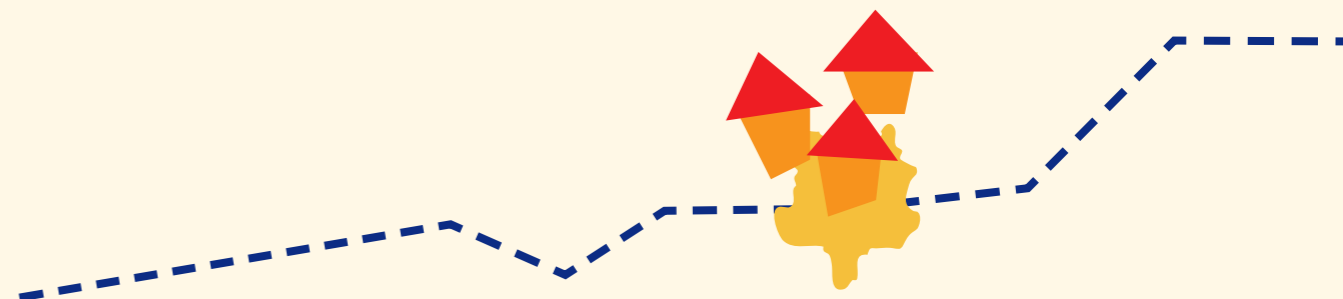
## Presentación

Infancia, infancias; comunidad, comunidades; escuela, educación; el modo, los modos; intervención, financiamiento, acompañamiento, son palabras que se entrecruzan, relacionan y tensionan. En tanto prácticas y conceptos, se ponen en juego aquí en este capítulo, en los capítulos que le anteceden y en aquellos que vendrán.

Cuando hace más de tres años se generó un Convenio de Cooperación Multilateral entre las Fundaciones Arcor, Antorchas, Interamericana y el Grupo Arcor, destinado a fortalecer la labor de entidades comunitarias, propiciando alianzas entre las mismas a fin de promover mejores oportunidades educativas locales para los niños y niñas con derechos vulnerados, uno de sus desafíos fue, junto con cada proyecto en particular, con cada comunidad en singular, ir construyendo, sistematizando y definiendo una metodología de trabajo, **un modelo de abordaje comunitario**.

En estos años, la apuesta y por lo tanto el trabajo giró en esta doble dimensión: la de intervención territorial y la de generación de conocimientos teóricos y metodológicos. Esta doble dimensión funcionó en paralelo, o mejor, contemporáneamente, retroalimentándose, nutriéndose y necesiándose.

Este fascículo pretende ser reflejo de lo hasta el momento aprendido, y como estrategia de trasmisión, en él se encuentran aportes teóricos-conceptuales y metodológicos-herramientales de distintas dimensiones, momentos y fases sobre un modo de abordaje en comunidades a través de la gestión local asociada para la generación de mejores oportunidades educativas para la infancia. La lectura de todos los fascículos aporta una mirada integral. Sin embargo, el lector podrá optar por hacer foco sólo en alguno de ellos, ya que están diseñados con una lógica de aperturas y cierres parciales en sí mismos.





## I. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

En este cuadernillo se tratarán aspectos relacionados con la sistematización de las experiencias que realizan los proyectos y con la evaluación de sus procesos y resultados.

En ambos casos se reflexiona acerca de los significados de los términos y se discute acerca de las distinciones y similitudes entre las dos actividades, enfatizando sobre todo sus contribuciones al aprendizaje desde la práctica al convertir a la misma en objeto de reflexión y, en el caso de la evaluación, también en objeto de valoración. Mientras el propósito de la sistematización es producir nuevo conocimiento, desde un enfoque constructivista, en el caso de la evaluación el principal fin es mejorar la acción.

Los distintos proyectos articulados llevados adelante en el marco de la Iniciativa OEC tienen avances y desarrollos dispares en torno a la sistematización y la evaluación, procesos que se explican por las diferentes etapas de comienzo y ejecución.

En relación con los procesos de sistematización, los distintos espacios articulados están adquiriendo saberes y competencias específicas en técnicas de registro, organización de la información, para desde allí emprender el desafío de sistematizar sus propias prácticas.

Por el lado de la evaluación, en varios proyectos, la Fundación incentivó la aplicación de una herramienta de evaluación que permitiera reflexionar acerca de dimensiones tales como desarrollo de base, infancia, articulación de actores, entre otras.



## II. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

### 1. Significado de los términos

Para ingresar en tema, vale analizar el significado de los términos *sistematización* y *experiencias*.

En cuanto al primero, el Diccionario de la Real Academia Española<sup>1</sup> dice que “*es la acción y el efecto de sistematizar*”; que sistematizar es “*organizar según un sistema*”, mientras que sistema, en su segunda acepción (que parece la más vinculada con este tema), es definida como un “*conjunto de*



*cosas que ordenadamente relacionadas entre sí, contribuyen a determinado objeto*”.

De modo tal que para la lengua española, sistematizar -en un sentido amplio y general- equivale a ordenar, estructurar o formalizar un conjunto de cosas. En efecto, no más de dos décadas atrás, en las disciplinas sociales cuando se decía sistematización, en coherencia con esa significación, se aludía a un ordenamiento de información cuanti o cualitativa según categorías o ejes analíticos.

Sin embargo, en varios países de Latinoamérica se ha acuñado, sobre todo en los últimos veinte años<sup>2</sup>, un significado distinto del término sistematización para referirse a una determinada práctica o metodología para el acceso a fenómenos o experiencias sociales y la producción o construcción de conocimiento. No en vano se ha dicho que “la sistematización ha sido una práctica con auténtico sello latinoamericano”<sup>3</sup>.

En cuanto al segundo de los términos, en la abundante literatura referida a la sistematización, se utiliza el concepto de *experiencia* en un sentido bastante similar al de *intervención* que se usó en este trabajo (ver fascículo 4). Pero, tal vez, el énfasis esté colocado más en la cuestión “vivencial”, de la práctica, de los hechos y lo sucedido, así como de sus interpretaciones por parte de los actores, en contraposición con la teoría (el deber ser, lo formulado, lo programado). Al decir de Jara, “en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos ‘experiencia’, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones”<sup>4</sup>.

El interés más generalizado por el tema se manifestó a inicios de la década de 1980, frente a la preocupación de quienes trabajaban en educación popular con poblaciones en situación de pobreza, muy influenciados por Paulo Freyre<sup>5</sup>, por producir conocimientos que permitieran ampliar los marcos de acción y comprensión de sus experiencias. Desde un punto de vista metodológico, ese interés por la sistematización también fue estimulado por el cuestionamiento de las formas tradicionales de evaluación, particularmente en el marco de la crisis de los paradigmas<sup>6</sup>, al considerar que aquéllas no daban cuenta de la riqueza de los procesos; trabajaban con categorías que dicotomizaban al sujeto que conoce, del objeto a conocer; eran inadecuadas para explicar problemas complejos, y no brindaban elementos oportunos para la toma de decisiones.

En el transcurso de pocos años, desde diversos países de América Latina y a partir de experiencias muy variadas, se generaron propuestas y for-

2. Aunque es necesario reconocer que hubo algunos antecedentes previos, emergentes de la disciplina de Trabajo social, ya en la década de 1960 y luego, en la de 1970, con una significación bastante similar a la actual. Véase al respecto: Jara, Oscar. (2003) *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica*. La Piragua, CEAAL, Costa Rica.

3. Cifuentes Gil, Rosa María, 1999 “La sistematización de la práctica del trabajo social”, Lumen/Humanitas, Buenos Aires, Argentina.

4. Véase Jara, Oscar. (2003) *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica*. La Piragua, CEAAL, Costa Rica.

5. Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía da autonomia-saberes necesarios a prática educativa*, Paz e Terra, Sao Paulo, Brasil.

6. Se hace referencia al debate en el campo de la investigación social que enfrentó, en las últimas décadas del siglo antepasado, la tradición positivista que concibe la realidad social como una estructura objetiva y externa al sujeto y su contexto con enfoques comprensivos e interpretativos más ligados a la tradición weberiana según los cuales la realidad social se constituye a partir de los sentidos subjetivos que orientan la acción de los sujetos, debate que en el campo de la evaluación se tradujo en la oposición entre evaluación cuantitativa y cualitativa. Véase Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000), *Evaluar para la transformación; innovaciones en evaluación de programas y proyectos sociales*, colección Tramas Sociales, Vol. 8. Editorial Paidós, capítulo 3.

1. Real Academia Española, (1992). *Diccionario de la Lengua Española*, 21ª edición, Espasa Calpe, España.

mas diferentes para la recuperación y el aprendizaje a partir de las experiencias acumuladas, enfatizando en esos procesos la participación de los propios actores involucrados: el personal de los proyectos y la población a la que se orientaban sus acciones.

De este modo, se ha ido creando en torno a la sistematización de experiencias, particularmente en las áreas vinculadas a la educación de adultos, la promoción, la educación y el trabajo popular; un campo de debate e interés intelectual que cuenta con sus propios discursos, instituciones y especialistas.

Sin entrar en la compleja relación entre teoría y práctica, implicada en muchos de los debates, puede señalarse que este campo se ha estructurado en torno a la búsqueda de modalidades de producción de conocimientos sobre prácticas de intervención o de acción social en una realidad específica. Un desafío permanente ha sido la adecuación de estas modalidades a la forma de pensar de los “profesionales de la acción”, es decir a las condiciones y capacidades de quienes trabajan en terreno, en estrecha interrelación con la realidad que procuran transformar, y que tienen modos de acceder a la información y de procesarla diferentes a las del mundo académico.

En la literatura consultada, efectivamente surge que el enfoque de la sistematización de experiencias nace en buena medida como una postura reactiva ante los modelos tradicionales de evaluación con foco exclusivamente en los resultados y en la determinación de la eficacia, poco preocupados por iluminar la intervención o facilitar la gestión e, incluso, potencialmente disfuncionales para las organizaciones y redes que los utilicen, poco o nada orientados al aprendizaje y a la mejora de la práctica<sup>7</sup>.

En tal sentido, la sistematización venía a aportar, frente a esos enfoques evaluativos, una conciencia mucho más clara acerca del hecho de que sólo aquello que las personas procesan, construyen y hacen suyo, se convierte en un elemento significativo para reorientar o mejorar sus prácticas.

Ese enfoque es sumamente valorado por la Iniciativa, en tanto hecha luz sobre los procesos que llevan adelante los actores en su trabajo articulado local. Desde ahí, la sistematización se piensa como fuente de interesantes contribuciones para la edificación de un verdadero sistema participativo de evaluación y planificación.

La sistematización es así entendida, como un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de experiencias de intervención en una realidad social<sup>8</sup>. Su finalidad primordial es la de producir conocimiento útil para la acción. Se basa en el convencimiento de que se puede aprender de la práctica y que ese conocimiento obtenido ayudará a mejorar esa práctica.

7. Cómo podrá verse en este mismo fascículo, el enfoque evaluativo que acá se sustenta está muy alejado de esos modelos tradicionales.

8. Barnechea, González y Morgan (1994). *La sistematización como producción de conocimiento*, en La Piragua. CEAAL, Santiago.

Se sistematiza especialmente cuando se supone que en una determinada experiencia o proceso hay una riqueza oculta o no *exprimida* en términos de conocimiento útil para el futuro y que la cantidad y calidad de ese conocimiento esperado, hacen prever como deseable o relevante la sistematización. Ghiso dirá que la sistematización “descubre los pedazos de los discursos y de las acciones que habían sido acallados, permitiendo abrir las compuertas que reprimían y concentraban la información sobre las decisiones y operaciones, dejando brotar lo que es posible comprender, comunicar, hacer y sentir”<sup>9</sup>.

Jara señala que en la sistematización, “el eje principal de preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro”<sup>10</sup>. Él agrega lo de la interpretación crítica, lo cual adjetiva la reconstrucción de lo sucedido como el resultado de un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas.

El proceso de la sistematización atiende principalmente a las vivencias y a las interpretaciones de quienes participaron o participan en la experiencia respectiva. En ese sentido, se reivindica el estatuto epistemológico del saber útil de las personas que están involucradas en la experiencia, en la práctica, frente a aquellas concepciones que las consideran como meras *aplicadoras* de conocimientos producidos, justamente, por quienes están *en otra parte* (los decisores, los que planifican, los que piensan, en contraposición con los que hacen). La sistematización reivindica los pequeños relatos, las narraciones sencillas como fuente de conocimiento, aunque como recuerda Jara, “muchas veces se confunde sistematización con narración, descripción, relato de lo ocurrido. En el mejor de los casos, se piensa que se trata de reconstruir históricamente la experiencia vivida. Si bien estos aspectos son importantes, en realidad son sólo el punto de partida para lo clave de la sistematización, que es el interrogar a la experiencia para entender por qué pasó lo que pasó”<sup>11</sup>. Como se adelantó: importa sobremanera la interpretación crítica, reflexiva, acerca de lo que pasó.

## 2. Los aspectos metodológicos

Según Francke y Morgan “...las propuestas de sistematización vigentes hoy en América Latina tienen un sustrato teórico-epistemológico común: la concepción de que las prácticas sociales son fuente de conocimiento cuando se las pone en diálogo o interrelación dialéctica con la teoría”<sup>12</sup>. Se trata por tanto, de partir de los relatos de la experiencia para reconstruirla, interpretarla, comprenderla y sacar de ella enseñanzas para una nueva práctica social. En palabras de Edgar Morin, se asume “el principio de la reintroducción del conocedor en todo conocimiento”<sup>13</sup>. Se enfatiza la profunda interrelación entre conocimiento y acción, y entre prácti-

9. Ghiso, Alfredo (1999). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*, en La Piragua N° 16.

“Sistematización de prácticas educativas”. CEAAL, México.

10. Jara H., Oscar (2001): *Dilemas Y Desafíos De La Sistematización De Experiencias*.

Presentación realizada, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation. Cochabamba, Bolivia.

11. Véase Jara, Oscar. (2003) *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica*. La Piragua, CEAAL, Costa Rica.

12. Francke, Marfil y Morgan, María de la Luz (1995) *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*, Escuela para el Desarrollo, Material Didáctico N° 1, Lima, Perú.

13. Morin, Edgar. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. IELSAC/UNESCO. Caracas, Venezuela.

ca y teoría. Y es que, como dice Ghiso, “a toda sistematización le antecede una práctica”<sup>14</sup>.

Efectivamente, se procede a sistematizar experiencias o procesos que ya tuvieron lugar o que están en curso y no se trata de experiencias o procesos que tienen lugar de forma *natural* en un ámbito comunitario o social, sino que más bien la sistematización se propone o se plantea cuando se ha producido o se está produciendo algún tipo de *intervención social*.

Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre sus experiencias, descubren lo que *aún no saben* acerca de ella, pero también se les revela lo que *aún no saben que ya sabían*. Al sistematizar, no sólo se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas.

Aunque en la sistematización el foco está colocado en el caso, o sea la experiencia particular en un contexto dado, es también cierto que la sistematización tiene siempre una vocación de *aprender para compartir*, de partir de una experiencia particular para obtener un conocimiento que sea posible de trasladar y útil en otros contextos. Francke y Morgan dirán que “si bien la sistematización produce conocimientos referidos a una experiencia particular, debe haber en ella *gérmenes* que apunten a la generalización teórica o hacia el diseño de políticas sociales”<sup>15</sup>.

Sin embargo, hay que insistir, la sistematización se sitúa cerca de la experiencia concreta y de sus protagonistas, y más próxima a lo microsocioal que a lo macrosocioal. Por lo mismo, se circunscribe más a lo particular, a lo vivido, a lo cercano, a lo significativo y, por consecuencia, a lo cualitativo.

Se comparte acá la visión de que cada proyecto constituye una experiencia única que puede concebirse como proceso complejo, escenario de interacción de diferentes actores sociales, que transcurre en un particular momento histórico y en un contexto económico, cultural, social y político-institucional determinado. Con la sistematización no se trataría de reconstruir todo lo que sucedió en un período de tiempo determinado, ya que esa sería una empresa imposible, sino de promover un proceso de reflexión desde la perspectiva de los protagonistas y conjuntamente con ellos, acerca de algunos ejes significativos tanto de los procesos como de los resultados o cambios logrados, en el particular contexto en que se desarrolló la acción.

En el caso de la Iniciativa OEC, hay dos niveles posibles para pensar la sistematización: por un lado, el que generan los propios actores que participan en la ejecución del proceso articulado local, donde el propósito fundamental es poner de manifiesto de qué manera se llevaron a cabo las activi-

14. Ghiso, Alfredo (1999). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*, en La Piragua N° 16. “Sistematización de prácticas educativas”. CEAAL, México.

15. Francke, Marfil y Morgan, María de la Luz (1995) *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*, Escuela para el Desarrollo, Material Didáctico N° 1, Lima, Perú.

dades, cómo se desarrollaron los procesos que culminaron en ciertos logros, de qué forma se sortearon obstáculos y dificultades, qué estrategias se implementaron. Eso es necesario porque se sabe que habrá diferencias entre lo que se proponía un proyecto cuando se lo formuló y lo que verdaderamente ha sucedido en los diferentes momentos que atravesó hasta su culminación. Ciertos objetivos y formas de actuar previstos inicialmente, debieron seguramente ser revisados para afrontar los contextos reales y cambiantes. Vinculado con lo anterior, es necesario advertir que los actores que llevan adelante los proyectos, son *sujetos activos* que interpretan la realidad en forma continua y que intervienen en su transformación, a la vez que van modificando las líneas previstas para las acciones. Si no se recuperaran, mediante la sistematización, esas reinterpretaciones y reformulaciones diversas, se podría llegar a asumir, equivocadamente, que la estrategia propuesta al momento de formular el programa, fue la que se llevó a cabo en forma idéntica a la prevista, y eso muy rara vez sucede.

Esta generación de nuevos conocimientos es compartida con otros proyectos que se encuentran transitando caminos similares en otras comunidades, y también se hacen extensivos al propio equipo de la Fundación, mecanismos que permiten alimentar y pensar críticamente el conjunto de la Iniciativa.

En este sentido, se hace referencia a un segundo nivel de sistematización; y es el que realiza la propia estructura de la Fundación, mirando el proceso integral de la Iniciativa. De aquí que el insumo que brindan los proyectos particulares abona la posibilidad de repensar, modificar, continuar con la estrategia elegida.

Del mismo modo que los proyectos comparten sus conocimientos con sus pares, la Fundación hace lo suyo al interior del campo de las Fundaciones que apoyan intervenciones sociales, con el objetivo de ordenar la información disponible, estructurar las estrategias escogidas; en definitiva, sistematizar su propia experiencia para aprender de ella y difundirla a otros actores interesados. En este sentido, se podría ligar el trabajo de sistematización de la Iniciativa siguiendo los tres tipos de objetivos que plantea Palma para la sistematización en general<sup>16</sup>:

- Favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos de diferentes experiencias.
- La comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo.
- Adquirir conocimiento (o teoría) a partir de la práctica.

Es evidente que esos tres ejes, lejos de ser excluyentes, deberían ser simultáneos, complementarios.

16. Palma, Diego. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Serie Papeles del CEAAL, N° 3, Santiago de Chile.

Tanto para los proyectos como para la coordinación de la Iniciativa, la sistematización es una *actividad* a ser *programada* desde el inicio de la gestión. Se debe prever cuándo se realizará, con qué recursos, quiénes coordinarán y participarán de la actividad, qué procedimientos técnicos y tipo de instrumentos se utilizarán. Aunque es claro que recién en el último tramo de la gestión es cuando se podrá determinar con mayor especificidad qué aspectos interesa sistematizar y en consecuencia, decidir mejor las técnicas e instrumentos más apropiados<sup>17</sup>.

La sistematización suele incluir los siguientes procesos<sup>18</sup>:

- *Un primer ordenamiento* de aquello que se quiere sistematizar; por lo general se empieza relatando el proyecto en su conjunto, para luego identificar los aspectos o dimensiones en los que interesa centrarse.
- *La selección de los temas o ejes* que dan cuenta de aquello que se busca conocer.
- *El cuestionamiento o formulación de preguntas* que expresan lo más claramente posible qué se quiere conocer en relación a cada tema y a las dimensiones de la experiencia vivida que se han elegido.

Según Jara, para determinar las dimensiones o ejes de lo que se sistematizará en una experiencia concreta es importante tomar en cuenta el marco teórico relacionado con la temática en cuestión o, dicho en otras palabras, conocer la teoría del cambio que sustentó la intervención social que se pretende sistematizar. Como lo expresa Jara: “En todo proceso de sistematización debemos estar conscientes de que tenemos una referencia teórica que nos sustenta [...]. Es este contexto teórico el que – en última instancia – nos hará formular determinados objetivos para cada sistematización, delimitar determinados objetivos a ser sistematizados y priorizar determinados aspectos a lo largo del proceso. Incluso, desde la propia elaboración de una propuesta para sistematizar, ya existe una fundamentación, una justificación que argumente su sentido”<sup>19</sup>.

Son coincidentes los diferentes autores consultados – varios de los cuales han sido acá citados – en que, aún cuando puedan realizarse actividades de reflexión y registro durante la gestión, es conveniente que la sistematización se realice, como una actividad integradora, a la finalización de los proyectos. De este modo, se recuperará la memoria colectiva de todo el proceso transitado.

### 3. ¿Quiénes deben participar del proceso de sistematización?

Es muy reiterado decir que les cabe un rol fundamental a los protagonistas de la acción, en particular a los equipos técnicos, incorporando a

representantes de las organizaciones locales, de la población destinataria y a aquellos actores que en algún momento formaron parte del proyecto y por distintos motivos ya no están.

Pese al protagonismo de aquellos que se involucraron en la acción, que todos los autores resaltan, es frecuente que la sistematización sea dinamizada por alguien que no participó plenamente de la experiencia en cuestión. De aquí la importancia de la figura del Asistente Técnico Local<sup>20</sup> que contribuirá al diseño de esos instrumentos, sensibilizará a los protagonistas acerca de sus propósitos y ajustará con ellos sus contenidos a fin de contar con consignas adecuadas, en lenguaje comprensible, con significados compartidos y sugerencias acerca de las formas más adecuadas para su aplicación.

En efecto, para que la sistematización sirva de insumo a la evaluación final, se requiere que alguien con formación en disciplinas sociales y experiencia en cuestiones metodológicas, contribuya a identificar las prácticas significativas, a seleccionar los ejes analíticos, a formular las preguntas adecuadas, a sugerir las técnicas más útiles y a recuperar los gérmenes susceptibles de comprensión posterior de semejanzas y diferencias en experiencias diversas (tarea propia del proceso evaluativo, como ya se verá). Es en este sentido que adquiere relevancia una mirada externa, si bien conocedora del conjunto de los proyectos.

Aún cuando se pueda utilizar una diversidad de técnicas y fuentes de información eventualmente disponibles tales como cuestionarios, informes pautados, informes de avance, documentos, diarios de campo, relatos de talleres realizados y registros periódicos, la sistematización suele privilegiar el uso de entrevistas semi-estructuradas o en profundidad, así como las técnicas grupales, para la reconstrucción de la memoria de la experiencia y para su interpretación.

Para orientar la aplicación de estas técnicas es necesario diseñar instrumentos sencillos y lo suficientemente flexibles como para incorporar las dimensiones y los ejes objeto de la sistematización y, a la vez, permitir dar cuenta del desarrollo de los procesos, del contexto en que se produjeron y de las explicaciones e interpretaciones de los distintos participantes de la experiencia acerca de sus modos de acción, de los resultados obtenidos y de los factores que los han condicionado. Desde la Iniciativa se han generado algunos instrumentos, pero aún queda el desafío de adecuarlos, de modo que puedan ser de utilidad y uso frecuente por parte de las propias comunidades.

El producto de la sistematización debe ser preferiblemente un documento escrito, el cual puede ser acompañado por otros soportes, tales como afiches y/o videos, de modo que permitan reconstruir una experiencia particular. Como se anticipó, los efectos son múltiples: para los protagonistas

20. Es necesario aclarar que se hace referencia a la asistencia técnica haciendo alusión a la función, más que a la persona que la realiza.

17. Véase capítulo 6 de Nirenberg, Olga, Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta, (2003). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Colección Tramas Sociales, volumen 19, Editorial Paidós. Buenos Aires.  
18. Barnechea, González y Morgan (1994). *La sistematización como producción de conocimiento*, en La Piragua. CEAAL, Santiago.  
19. Jara, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Ediciones Tareas, Lima, Perú.

es poder aprender de sí mismos y de sus acciones pasadas mediante la reflexión conjunta, y para los demás, que no fueron partícipes, es acuñar aprendizajes para reinterpretarlos, adecuarlos y aplicarlos en otros sitios, que darán así lugar a otras sistematizaciones y nuevos aprendizajes, en una espiral de creación colectiva de memorias y conocimientos.

#### 4. Sistematización y evaluación: similitudes y diferencias

Con todo el valor que la tarea sistematizadora tiene, y reconociendo la cantidad de rasgos comunes, debe remarcar que no es equivalente a la actividad evaluativa: *la sistematización es un insumo para la evaluación, pero no la reemplaza*<sup>21</sup>. Uno de los elementos que la diferencian consiste en el método, que en la evaluación, como se verá, se apoya en forma importante en comparaciones: respecto de la situación inicial, contra estándares o normas, en relación a otros contextos o localizaciones o segmentos poblacionales similares, contra los objetivos y metas que se plantearon. La sistematización no basa su proceder en la comparación, aunque pueda usarla, y sobre todo, provee el material comparable para la ulterior evaluación. Como se dijo, la sistematización se refiere a un caso y por ende, se ciñe a lo efectivamente realizado y logrado en una localización o contexto determinado.

Por otra parte, se verá que el meollo de la evaluación es arribar a juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre los modos de la acción y su eficacia para provocar los efectos e impactos deseados, mientras que el de la sistematización consiste centralmente en poner de manifiesto y entender el modo de la acción; otras acciones o propósitos que vayan más allá, trasponen la actividad de sistematización para convertirse en evaluación y/o investigación.

Al decir de Jara, la diferencia entre ambas aproximaciones se basa en que "...con la sistematización no se trata de llegar a comparar experiencias, ni menos se trata de ver cuál pudiera ser mejor que otras. Se trata de compartir críticamente aquellos resultados que surgen de la interpretación de los procesos, de colocar sobre el tapete de la reflexión colectiva los aportes y enseñanzas que se aprenden desde lo que cada quien ha vivido de forma particular"<sup>22</sup>. Sin embargo, en otro escrito posterior, el mismo Jara agrega que, tal como en la evaluación, un principal propósito de la sistematización es la mejora de la acción: "nuestra propuesta de sistematización de experiencias tiene un sentido siempre de carácter transformador. No sistematizamos para informarnos de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer, transformar nuestras prácticas"<sup>23</sup>.

Se reitera que el punto de vista que acá se sustenta es que la sistematización es un insumo relevante y necesario del proceso evaluativo, aunque no resulta suficiente como para sustituirla.

21. Véase capítulo 6 de Nirenberg, Olga, Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta, (2003). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Colección Tramas Sociales, volumen 19, Editorial Paidós. Buenos Aires.  
22. Jara H, Oscar (1994): *Para Sistematizar Experiencias*, 1ª. Ed, Alforja, San José, Costa Rica.  
23. Jara, Oscar. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Presentación realizada en el mes de abril 2001, Cochabamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica.

Se incluye en anexo: 1) guía para elaborar una propuesta para iniciar un proceso de sistematización, y 2) modelo de guía para la sistematización de proyectos propiamente dicha; ambas, con los ajustes requeridos en cada caso, resultan de utilidad para los proyectos involucrados en la Iniciativa.



### III. LA EVALUACIÓN EN INTERVENCIONES SOCIALES <sup>24</sup>

#### 1. El significado de la evaluación en intervenciones sociales

En la Iniciativa OEC, la evaluación se define como una *actividad programada de reflexión sobre la acción, orientada a la mejora de la misma*<sup>25</sup>. Dicha acción, objeto de la evaluación, puede ser: propuesta para su realización futura, en curso de realización o ya realizada. La evaluación se lleva a cabo mediante *procedimientos sistemáticos* de recolección, análisis e interpretación de información y a través de *comparaciones* respecto de parámetros definidos. Su finalidad es emitir *juicios valorativos fundamentados y comunicables* sobre las actividades y los resultados (presumibles o concretados) de las intervenciones sociales y formular *recomendaciones* que permitan decisiones orientadas a ajustar la acción propuesta o en curso y *mejorar la acción futura*.

Al considerarla como una actividad programada, se entiende que se le deben atribuir recursos específicos: personas idóneas, equipos adecuados, insumos, dinero. Pero sobre todo, implica que deben preverse con anticipación las metodologías y técnicas a aplicar y las actividades a llevar a cabo con fines evaluativos.

En tanto reflexión, la evaluación implica detenerse o tomar distancia de la acción misma para tomar ésta como "objeto" de análisis, para revisar qué es lo que se está proponiendo, qué se está haciendo o se ha hecho, para analizar las características de las metodologías de intervención planteadas o desplegadas, y para apreciar si las acciones se orientan en la dirección deseable, aclarando cuáles escollos y cuáles facilidades se presentan y cuáles logros se esperan obtener o se han obtenido.

Cuando se afirma que la evaluación se basa en procedimientos sistemáticos, se alude al hecho de que supone una metodología y técnicas para la recolección y el análisis de la información relevante que alimentará la reflexión y fundamentará con evidencias los juicios valorativos que se emitan acerca de las actividades, resultados e impactos de los cursos de acción implementados.

El núcleo central de toda evaluación consiste en emitir *juicios valorativos fundamentados* acerca de la acción y sus efectos, e implica atribuir un

24. La mayor parte de los contenidos de este ítem se basan en: Nirenberg, Olga. (2007). *Evaluación y participación: orientaciones conceptuales para una mejora de la gestión*. En Chiara, Magdalena y Di Virgilio Mercedes compiladoras, "Gestión de la Política Social. Conceptos y Herramientas", Capítulo 10. En prensa. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina. Así también en otros trabajos de la autora ya citados anteriormente.  
25. Nótese ya, desde el inicio de esta definición, la similitud con lo dicho en el capítulo anterior sobre sistematización.



valor, medir o apreciar si se ejecutan las actividades de acuerdo a lo programado, si los resultados obtenidos se corresponden con los objetivos y metas propuestos, así como valorar la medida en que ha mejorado la situación de los destinatarios de las acciones, como producto de la intervención desplegada.

Por lo dicho, en toda evaluación es necesario hacer *comparaciones* sobre la base de las cuales se emiten esos juicios. Es que algo resulta ser bueno o malo – mejor o peor – respecto de modelos o estándares deseables, respecto de otros casos, o bien respecto de sí mismo a través del tiempo.

Las comparaciones “contra sí mismo en el tiempo” suelen ser – sobre todo en los primeros tramos de la ejecución de una intervención – más relevantes que las que se realizan contra estándares, pues aunque se concluya que se está lejos aún del estándar deseable, la situación puede haber mejorado mucho debido a la gravedad del punto de partida o situación inicial – “línea de base” –. Eso es en sí valioso y estimulante para los que ejecutan las acciones, ya que la evaluación les demuestra los logros obtenidos y les permite programar sobre mejores bases.

La fundamentación de los juicios valorativos dependerá de la consistencia y confiabilidad de la información – cuantitativa y cualitativa – disponible o que se recoja, para lo que se requiere de adecuados abordajes metodológicos y de técnicas apropiadas.

Por otra parte, debe ponerse cuidado en que los juicios valorativos sean comunicables y entendibles para las audiencias identificadas, pues de otro modo, quienes tengan que hacerlo, no se apropiarán de las recomendaciones emergentes que permitan modificar la acción. Eso implica que se deben redactar informes comprensibles y programar dispositivos para las “devoluciones”<sup>26</sup> de los hallazgos en modalidades adecuadas, mediante el uso de lenguajes llanos y formatos amigables, para el caso de informes escritos; pero también combinar los materiales impresos con mecanismos virtuales / multimediales y eventos presenciales<sup>27</sup>, de modo de facilitar un mejor entendimiento por parte de los actores involucrados.

La evaluación tiene múltiples aplicaciones y puede perseguir diferentes propósitos, pero de modo general, interesa destacar su contribución a una mejor programación; se trata de pensar sobre el hacer, para identificar errores y problemas que dificultan la acción, para perfeccionar la intervención, para aprender de la práctica – tanto de sus aciertos como de sus errores –, para introducir correcciones, e incluso para comprobar que la intervención produce efectos no previstos, algunos de ellos no deseados; y finalmente, para el reconocimiento social del esfuerzo realizado y de los actores participantes que lo llevaron a cabo. No es algo menor la contribu-

ción que la evaluación brinda a las acciones de abogacía (*advocacy*) en pro del objetivo siempre presente de incidir en la agenda social y las políticas públicas.

Mediante los procedimientos de la evaluación es posible reconocer los logros y las fortalezas de la acción desarrollada, así como los obstáculos y las debilidades. Las *recomendaciones* que emergen de las evaluaciones, por lo general, sugieren apoyarse en las fortalezas, usándolas a modo de palanca para superar las dificultades. Tales recomendaciones deben servir a todos aquellos que toman decisiones en los diferentes niveles: a los que formulan las estrategias y/o políticas, a los que coordinan las intervenciones, así como a aquellos que en la tarea cotidiana de los niveles locales u operativos, en el escenario donde se hacen las cosas, deben tomar decisiones. En la Iniciativa OEC se entiende que la evaluación es útil para recuperar los aprendizajes y poder transmitir a otros las *lecciones aprendidas* sobre la construcción colectiva de un espacio de gestión y de ejecución de proyectos. Las lecciones aprendidas implican las fortalezas, las debilidades y los mecanismos o estrategias que se pusieron en marcha para ir consolidando los espacios para la articulación de actores.

Los procesos evaluativos deben finalizar siempre en recomendaciones para la acción futura, orientadas a introducir cambios en concepciones o maneras de pensar y para mejorar comportamientos de los actores – individuos y organizaciones – involucrados en un escenario específico. Es necesario destacar que ninguna recomendación debería hacerse sin estar debidamente fundamentada en la explicitación previa de alguna falla, problema o carencia detectada, ya sea en el diseño o en los procesos de la gestión. Vale decir: la evaluación debe detectar los problemas, pero a la vez debe recomendar el modo de resolverlos; así supera el rol de mero enjuiciamiento para adoptar una función de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, el momento de las recomendaciones constituye una relevante intersección entre los procesos de la evaluación y los de la programación; de la profundidad y pertinencia de las recomendaciones que se formulen, dependerá la utilidad de la evaluación y por ende, la viabilidad de su aplicación posterior en la toma de decisiones y en la acción.

Por supuesto, además de lo dicho, la viabilidad de la aplicación posterior de los hallazgos evaluativos depende, por un lado, del involucramiento protagónico de los actores durante el proceso mismo de la evaluación, así como de la completa y oportuna devolución de los resultados por parte de los que tienen la responsabilidad del proceso evaluativo y, por otro lado, de la voluntad e influencia de los actores significativos – en especial de aquellos que ocupan posiciones de conducción – para encarar su implementación y los cambios que la misma presupone.

26. Recuérdense las advertencias que se hicieron sobre el significado del término “devolución” en el fascículo 4, acerca de su sentido de difundir, socializar y someter a crítica y a nuevas discusiones los hallazgos de la evaluación por parte de actores significativos, posibilitando así proseguir la espiral creadora de conocimiento.

27. Para tales eventos presenciales son aconsejables las dinámicas grupales bajo la modalidad de “taller”.

El proceso de evaluación debería ser *continuo* y debería estar *integrado* a la ejecución de los proyectos, en contraposición con la aún no del todo superada costumbre de realizar evaluaciones recién al final del ciclo de los proyectos o después de terminados. Por eso es aconsejable que el diseño evaluativo se realice en forma comprensiva y simultánea a la formulación de las intervenciones, o bien en los inicios de la etapa de ejecución. De tal manera, las dimensiones, variables e indicadores que lo integran serían relativamente constantes, independientemente de los momentos de los cortes evaluativos, variando sí los énfasis, grados de detalle o focos considerados en cada oportunidad, pero sin perder de vista la totalidad del modelo diseñado, que brinda el marco conceptual y metodológico común para las distintas tareas evaluativas y para todos los que intervienen en ellas.

La experiencia muestra que el desarrollo de la capacidad de evaluación en las organizaciones – sean éstas gubernamentales o no – ayuda a instalar mejores modalidades de gestión, ya que permite una mayor transparencia y contribuye a mejorar la ejecución y formulación de políticas, programas o intervenciones y a reforzar la rendición de cuentas mediante la creación o el fortalecimiento de apropiados sistemas de información, seguimiento y evaluación.

## 2. Investigación y evaluación: ligadas por el rigor metodológico

La evaluación se distingue de la investigación por sus propósitos: la evaluación procura transformar la acción orientada a solucionar o mejorar las situaciones críticas o de desventaja de grupos humanos y no pone el acento, como la investigación social, en incrementar el cuerpo del conocimiento, aunque también, sin duda, contribuye (y mucho) a eso. Por lo demás, investigación y evaluación comparten métodos y preocupación por el rigor y la confiabilidad de sus procedimientos y resultados. Es en el punto de las recomendaciones para la acción, siempre presentes en la evaluación, donde se produce mayormente la distinción con la investigación.

Es por esa preocupación por el rigor metodológico, así como por la búsqueda de una mayor y más profunda comprensión de las realidades abordadas, que se apela a la *triangulación* como forma de combinar diferentes abordajes y perspectivas disciplinares, distintos actores, diversas técnicas y varias fuentes de información. Hay múltiples formas de triangulación en los procesos evaluativos; pueden mencionarse aquellas que se realizan entre:

- Diversas teorías relacionadas con el objeto de la evaluación.
- Distintas disciplinas (reflejadas en la conformación de equipos multidisciplinarios).

- Diferentes métodos (cuanti y cualitativos).
- Diferentes técnicas (intra-métodos o inter-métodos).
- Indicadores diversos para un mismo fenómeno.
- Varias localizaciones.
- Distintos momentos del tiempo.
- Diferentes parámetros comparativos.

El concepto de triangulación proviene de la geometría euclídea, del postulado que afirma que conocidas tres medidas interrelacionadas de un triángulo, como por ejemplo dos ángulos y la distancia entre los mismos, es posible calcular las otras distancias y ángulos. Bajo ese postulado, ya en el año 150 a.C. se calculó la distancia entre la tierra y la luna. La triangulación se usa desde antiguo en la navegación marítima y en la estrategia militar; si una embarcación conoce dos puntos de referencia y la distancia entre ellos, puede conocer en forma bastante exacta la posición de otra embarcación; asimismo, el fuego cruzado procedente de distintos puntos, resulta más eficaz para conseguir el objetivo de destruir una determinada posición del enemigo. En las ciencias sociales se intenta algo similar: mejorar la exactitud o precisión de los juicios y aumentar la confiabilidad de los resultados a través de la recolección múltiple de datos sobre el mismo fenómeno, desde diferentes perspectivas, métodos o técnicas.

La evaluación mira generalmente hacia el pasado y utiliza los *relatos*, sean orales o escritos, con datos cuantitativos o cualitativos. Es a través de la interacción del evaluador con los otros (cara a cara o intermediada por la escritura) que esos relatos se retroalimentan, se corrigen y se enriquecen, acercándose cada vez más al conocimiento y comprensión de lo que sucedió, es decir a la interpretación de qué y cómo fue que ocurrió. Ese proceso de acercamiento a lo acontecido a través de los relatos, no tiene fin, siempre puede perfeccionarse y profundizarse. La evaluación permite construir un nuevo relato, una explicación posible o nueva interpretación sobre lo ocurrido, para así recomendar senderos distintos para la acción futura.

Dada esa característica, es importante la triangulación de las diversas perspectivas de los distintos actores involucrados; esa idea está muy claramente expresada por Hannah Arendt (aunque ella se refería a los historiadores y por extensión, se lo aplica acá a los evaluadores en su búsqueda de reconstruir y valorar lo sucedido en el marco de intervenciones): “Todos los relatos contados por los propios actores, aunque pueden en raros casos dar una exposición enteramente digna de confianza sobre las intenciones, objetivos, motivos, pasan a ser fuente de material en

manos del historiador y jamás pueden igualar la historia de éste en significación y veracidad. Lo que el narrador cuenta ha de estar necesariamente oculto para el propio actor, al menos mientras realiza el acto o se halla atrapado en sus consecuencias ya que para él la significación de su acto no está en la historia que sigue. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador quien capta y “hace” la historia”<sup>28</sup>. Es importante extraer también de esa cita la relevancia de contar con una mirada evaluativa “externa”, a lo que se hará referencia en el ítem que sigue.

La excepción acerca de que la evaluación mira al pasado ocurre en las evaluaciones ex ante o también llamadas “de pertinencia”, que se basan sobre todo en los documentos de propuestas para analizar su pertinencia, factibilidad y viabilidad futura y que se realizan para aprobar o no (en especial, para financiar o no) y para poder recomendar ajustes a tener en cuenta para la ejecución futura de los programas, proyectos o intervenciones formulados<sup>29</sup>. Mientras que las evaluaciones de procesos y/o de resultados siempre miran a lo ya acontecido y toman prestadas herramientas de las disciplinas históricas, basadas en análisis de documentaciones y registros, y también de las antropológicas y etnográficas, mediante los métodos de observaciones de campo o “naturalistas”, en grupos familiares o en ámbitos de las instituciones (educativas, de salud, de la comunidad, etc.); por supuesto, utilizan indefectiblemente herramientas estadísticas para los enfoques cuantitativos, siempre presentes en las evaluaciones.

### 3. Tipos de evaluación

Pueden identificarse diferentes *tipos de evaluación*; por un lado, considerando el momento particular del ciclo de la gestión cuando la misma se lleva a cabo y, por otro, según quiénes se involucran en su realización.

#### a. Según los momentos del ciclo de la gestión

Si bien la evaluación es entendida como un proceso que debe acompañar la gestión del ciclo de los proyectos, es posible distinguir momentos metodológicos específicos en los que varían los focos o énfasis. Esos momentos son:

- *Determinación de necesidades – Diagnóstico de la situación inicial – Línea de base*: Incluye no sólo la especificación y recorte del problema principal que se procurará aliviar o solucionar, sino también la definición del parámetro comparativo inicial para la evaluación (particularmente, pero no sólo para la evaluación ex-post)<sup>30</sup>.
- *Evaluación ex-ante o con foco en el diseño*: Incluye el análisis comparativo de alternativas para la acción, la pertinencia de la propuesta para la intervención (formato adecuado, coherencia interna, adecuación a

28. Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Ediciones Paidós, Barcelona.

29. Véase fascículo N° 3, sobre la evaluación ex ante.

30. Véase Fascículo N° 2, sobre el diagnóstico.

los problemas o necesidades detectados y al estado del arte en la temática, así como a los términos de la convocatoria específica, en caso de proyectos que se presentan para ser financiados) y una apreciación de la viabilidad y factibilidad de la estrategia de acción planteada<sup>31</sup>.

- *Evaluación durante la ejecución, con foco en procesos*: Incluye las actividades de monitoreo y estudios evaluativos llevados a cabo durante el período de ejecución. El foco se coloca en el cumplimiento de las actividades planeadas, el logro de los objetivos intermedios y las metas programadas; se analiza la direccionalidad de los procesos hacia los principales propósitos de la acción. Aunque se consideren también algunos resultados obtenidos antes de terminar el período de gestión, se reitera que en este tipo de evaluaciones se enfatizan los procesos<sup>32</sup>.
- *Evaluación final o ex-post, con foco en los resultados*: Tal como su nombre lo indica, es la evaluación que se hace cuando el período de acción bajo consideración está terminando o ya ha terminado. El énfasis aquí está en apreciar los cambios en las situaciones que se pretendían cambiar; atribuibles a la intervención. Esto puede hacerse comparando la situación final del período con aquella del inicio, en un mismo grupo (apelando a la memoria de los actores y/o a la información existente sobre la situación inicial, si hay una línea de base) o comparando la situación del grupo poblacional bajo consideración, con otro grupo similar en casi todas las características, pero con la única diferencia que no le fue aplicada la intervención. Deberán considerarse cambios o efectos atribuibles directa o indirectamente a la intervención, ocurridos en los destinatarios, sus familias, las organizaciones que se involucraron de diferentes formas durante los procesos, la sociedad civil, las políticas públicas, legislación, etc.

Dados los distintos sentidos otorgados al término “resultados” que se encuentran en la literatura sobre planificación y evaluación social, es oportuno clarificar acá que hay diferentes *tipos de resultados* de las intervenciones sociales:

- *Productos*: Son los que se obtienen de las actividades desarrolladas en el marco de una intervención; tienen correlato con las “metas de producción” que se plantearon en el momento de la formulación. Por ejemplo: talleres realizados, materiales producidos, servicios brindados, bienes entregados, cantidad y tipo de asistentes a actividades, recursos humanos capacitados, etc.
- *Efectos esperados*: Son los cambios buscados, previstos o programados para la intervención. Son cambios positivos en la situación inicial, como consecuencia de la intervención. Por ejemplo: incremento en la retención escolar, disminución del consumo de tabaco, incremento en el uso adecuado de preservativos, etc.

31. Véase Fascículo N° 3, sobre evaluación ex ante.

32. Véase Fascículo N° 4, sobre evaluación con foco en procesos: seguimiento y monitoreo.

- *Efectos no previstos o no programados*: Son los cambios, positivos o negativos, que no fueron contemplados en la formulación. Por ejemplo: mejoramiento de los lazos familiares atribuibles a la inserción de los adolescentes en actividades en el marco de un proyecto.
- *Logros*: Aluden a cualquier tipo o nivel de resultados positivos alcanzados en relación a lo programado; se asocian al concepto de efectividad o, en otras palabras, a la medida en que se dio cumplimiento a los objetivos.
- *Impactos*<sup>33</sup>: Se entiende por tales, a los cambios verificables en espacios y/o tiempos diferentes a los de la intervención: en plazos mayores que el de los efectos programados, repercusiones más amplias, en otras temáticas, en otras poblaciones más allá de los destinatarios directos, en otras localizaciones, en otras organizaciones, en otros programas, en las políticas públicas, en los medios, en la agenda de la sociedad civil.

Las técnicas y fuentes para obtener la información requerida por la evaluación acerca de esos distintos tipos de resultados también diferirán: La información relativa a los productos se deberían conseguir en su mayor parte, a través de los registros regulares de las organizaciones involucradas en la gestión; de allí también debería obtenerse, en parte, información relativa a los efectos programados, aunque es posible que también haya que realizar estudios especiales; en el caso de los efectos no esperados y de los impactos, se requerirá, sin duda, de estudios específicos. Se hizo referencia a múltiples técnicas en el capítulo de sistematización, las que son igualmente válidas para la evaluación<sup>34</sup>.

En la Iniciativa OEC interesan sobremanera los resultados referidos a logros concretos en relación a objetivos y metas propuestos en el proceso de implementación de cada proyecto, así como los referidos a la contribución efectiva que cada proyecto ha realizado en el mejoramiento de las oportunidades educativas para los niños y niñas de la comunidad.

Desde la Iniciativa se generaron algunas estrategias en relación con los distintos momentos evaluativos. Una de estas estrategias es el monitoreo, que se facilita a través de una persona externa tanto a la comunidad como a la Fundación, quien acompaña a las organizaciones a reflexionar sobre el proyecto y el proceso de gestión local asociada.

Las guías de elaboración de los informes de avance también son herramientas que provee la Iniciativa y que tienen como fin facilitar los registros para la sistematización y la evaluación en el transcurso de la ejecución de los proyectos<sup>35</sup>.

33. Según el Diccionario de la Real Academia Española, ya citado anteriormente, impacto significa “huella o señal que deja el choque de un proyectil o de otro objeto contra algo”.

34. Para más detalle sobre técnicas evaluativas, véase capítulo 4 de Nirenberg, Olga, Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta, (2000), *Evaluar para la transformación; innovaciones en evaluación de programas y proyectos sociales*, colección Tramas Sociales, Vol. 8. Editorial Paidós.

35. Véase guía para Informes de avance como anexo en el fascículo 4.

## b. Según quiénes evalúan

Es importante distinguir también tipos de evaluación en función de quiénes intervienen en los procesos evaluativos, con responsabilidades precisas.

- *Evaluación externa*: la realizan evaluadores que no pertenecen a la organización ejecutora de la intervención que se evalúa, recurriéndose generalmente a investigadores o consultores independientes, departamentos universitarios, etc.
- *Evaluación interna*: la llevan a cabo personas o grupos pertenecientes a la institución gestora del proyecto, aunque no involucrados directamente en su ejecución.
- *Auto-evaluación*: realizada por los propios agentes involucrados en la ejecución del proyecto (apoyados o no por un *facilitador*).
- *Evaluación mixta*: combina – triangula – diferentes tipos de evaluación, realizadas en diferentes momentos del proceso de la gestión.
- *Evaluación participativa*: dado que el involucramiento de agentes que intervinieron en el proyecto, no necesariamente considera a todo el espectro y en particular, puede no incluir a los destinatarios, es que además se agrega a ésta como otro tipo de evaluación (aunque no deja de ser una modalidad de la auto-evaluación), donde se incluyen los destinatarios junto a otros actores.

Se hace notar que la diferenciación entre evaluación interna y auto-evaluación tiene sentido según sea el tamaño y la complejidad de las organizaciones responsables de la ejecución del proyecto; la primera se da en el marco de organizaciones de cierto tamaño, relativamente complejas, en las que puede existir una persona/equipo/unidad específica de evaluación, cuasi externa, es decir por fuera del área de ejecución del proyecto. En organizaciones más pequeñas, con estructuras indiferenciadas, la evaluación interna sería equivalente a la auto-evaluación.

La experiencia de la Iniciativa OEC en la implementación inicial de la matriz de evaluación, remarca la importancia de contar con un facilitador<sup>36</sup>, tanto para evaluaciones internas como autoevaluaciones, preferentemente alguien de las disciplinas sociales, con experiencia en evaluación o investigación en campo, que estimule y apoye a los protagonistas de la gestión en las tareas evaluativas, para que éstas tengan mayor eficacia en la contribución al aprendizaje y la mejora de la gestión.

36. Desde la Iniciativa se contrataron profesionales que facilitaron el proceso de evaluación en cada uno de los proyectos comunitarios.

La experiencia indica que son las evaluaciones mixtas y participativas las más aconsejables, ya que así se facilita el escenario de aprendizaje que generan las evaluaciones para contribuir a la formación y empoderamiento de todos aquellos que intervienen en las mismas.

#### 4. Dimensiones, variables, indicadores y preguntas orientadoras

Las dimensiones – o grandes ejes – a tomar en cuenta en la evaluación de un programa o proyecto se corresponden, en general, con las principales líneas de acción – sus componentes<sup>37</sup> – y con las estrategias que plantea la respectiva intervención.

Las dimensiones deberán especificarse en variables de menor complejidad, que a su vez requerirán de un proceso de operacionalización, mediante la selección de los indicadores apropiados.

Vale aclarar que hay casos en que las variables incluidas en alguna dimensión, conservan un alto nivel de abstracción, por lo cual resulta difícil su operacionalización; pueden entonces incluirse *subdimensiones*, como una forma de apertura de las grandes dimensiones, para recién después especificar las variables correspondientes.

Las variables, como su nombre lo indica, son conceptos que pueden asumir diferentes valores, los que cambian a lo largo del tiempo o en distintos contextos. Frecuentemente las variables tienen un alto nivel de abstracción y no son directamente observables o tangibles, por lo que, a efectos de poder abordarlas, en evaluación se recurre a los indicadores. Éstos operan como “señales” que se usan para medir o apreciar dichas variables en forma más directa. Vale aclarar que los indicadores también son variables – en el sentido aludido –, pero de menor nivel de abstracción que aquellas a las que hacen referencia o “señalan”, ya que una de sus características definitorias es la de ser observables o medibles – se dice que tienen *correlato empírico directo* –. Especifican las variables y son “marcadores” de cambios en las mismas.

Los indicadores pueden ser de índole cualitativa o cuantitativa. Los primeros se expresan en forma verbal (concisa y sintéticamente) y los segundos se expresan en cifras (absolutas o porcentuales). Los indicadores cualitativos suelen llamarse también “descriptores”. Ambos tipos de indicadores – cuali y cuantitativos – se complementan mutuamente.

Sintéticamente se mencionan a continuación los atributos de calidad que deben poseer los indicadores para su mayor efectividad en las evaluaciones:

37. En el fascículo 4 se explicó el sentido del término “componente” en el marco de un proyecto social, como un conjunto coherente y articulado de actividades en una cadena de medios a fines, acorde con la “teoría del cambio” en la que se sustenta la intervención. Ejemplos de componentes: la capacitación de los recursos humanos, la campaña comunicacional para sensibilización de los actores locales estratégicos, la construcción y equipamiento de una salita para estimulación temprana de niños/as, etc., son todos procesos o componentes de un proyecto, cada uno con sus propios objetivos pero todos orientados al logro de un propósito común.

- **Validez:** Hacen referencia a aquello que realmente procuran medir o apreciar.
- **Confiabilidad:** En relevamientos hechos bajo las mismas circunstancias, en las mismas poblaciones y al mismo tiempo, el valor del indicador será el mismo. En indicadores cualitativos, expresados verbalmente, sus expresiones verbales preservarán el sentido de lo declarado, no lo distorsionarán.
- **Especificidad:** Deben reflejar sólo los cambios en la cuestión o factor bajo análisis, y no otros.
- **Sensibilidad:** Deben ser capaces de registrar los cambios que se producen en la variable bajo análisis, por más leves que sean.
- **Representatividad:** Cubrirán todas las cuestiones y los individuos que se esperan cubrir.
- **Claridad:** Deben ser simples y fáciles de interpretar, no ambiguos.
- **Accesibilidad:** Los datos a recoger para su interpretación deben ser de fácil disponibilidad.
- **Utilidad:** Deben servir como “marcadores” de progreso hacia los objetivos o de logro de resultados intermedios o finales.
- **Ética:** Tanto la recolección de información como su procesamiento y difusión, resguardarán los derechos de las personas al anonimato y a elegir si dar o no la información (consentimiento informado).
- **Sinergia:** Podrán especificar o referirse a más de una variable al mismo tiempo.
- **Costo:** La recolección de la información y el procesamiento posterior es razonable y posible en función del presupuesto disponible y la utilidad esperada (así como de su sinergia).
- **Replicabilidad:** No sirven únicamente para un proyecto, sino que pueden ser útiles para otros proyectos, en otras localizaciones; deben permitir ulteriores comparaciones.

En función de la mencionada concepción de la evaluación como una instancia de enseñanza/aprendizaje, es el método socrático el que resulta más indicado desde el punto de vista pedagógico: es haciendo las preguntas correctas y esforzándose por responderlas con razonamientos, fundamentos y evidencias, como se llega a aprender la esencia y el funciona-

miento de las cosas. La claridad en la determinación de las dimensiones y las subdimensiones, las variables y los respectivos indicadores, permite formular las preguntas correctas, las que a su vez podrán ser respondidas mediante la recolección de la información apropiada; el análisis de las respuestas a tales preguntas permitirá la emisión de los juicios valorativos fundamentados.

En realidad, tales preguntas orientadoras se refieren a las variables y a cada uno de sus indicadores y lo cierto es que existe un interjuego en la formulación: de las preguntas se deducen variables e indicadores y viceversa; de las variables e indicadores emergen preguntas, en un múltiple proceso de “feed-back”.



## 5. La evaluación en la Iniciativa OEC

Como se viene mencionando a lo largo del fascículo, en la Iniciativa se adoptó la modalidad de auto-evaluación, con la facilitación de agentes externos a los proyectos, contratados como consultores.

Desde el año 2006 se dio comienzo a una estrategia de evaluación en la que participaron 16 comunidades que llevaban adelante procesos articulados locales. Se propusieron herramientas de evaluación, las que aún están en desarrollo, mediante las que se intenta que el espacio articulado local analice y reflexione en torno a ciertos ejes analíticos

Gran parte de esas herramientas fueron construidas por el conjunto de Fundaciones que conforman RedEAmérica, de la cual Fundación Arcor forma parte, tomando como pilar el concepto de Desarrollo Local.

Se han considerado dos grandes dimensiones que a su vez fueron abiertas en varias subdimensiones, y cada una de ellas, en variables e indicadores.

Las dos grandes dimensiones son: el Proceso Articulado Local (referido al espacio micro social donde se desarrollan los proyectos) y el Proyecto Articulado Local (referido a la intervención en pro de las oportunidades educativas comunitarias). Se detallan en Anexo 3 las subdimensiones, variables e indicadores considerados en cada una de esas dos grandes dimensiones.

La experiencia desarrollada en el marco de la Iniciativa y las acciones que en el futuro se produzcan, conducen a la construcción de un sistema de

evaluación y seguimiento apropiado a los proyectos que apoya la Fundación.

Se promueve la emergencia de capacidades de reflexión propias de las instituciones y los actores involucrados en cada proyecto, privilegiando sus puntos de vista en tanto productores de sentido y protagonistas, en lo cotidiano, de los aciertos y las dificultades que la ejecución de un proyecto genera.

En la evaluación se ponen en juego conceptos básicos usados en la Iniciativa; a saber:

- El espacio comunitario, entendido como un espacio local donde coexisten determinantes sociales, políticas, económicas y culturales, integradas e interrelacionadas, que dan marco a las actuaciones de los Proyectos. El espacio comunitario es el campo de experiencias e impactos de cada proyecto.
- El foco de la actuación colectiva en los derechos de la infancia, es decir, la construcción de una mirada centrada en los niños y las niñas como sujetos únicos de múltiples derechos: a la educación, la salud, la alimentación, el juego y la participación.
- La producción de instancias comunitarias de aprendizaje, generadoras de igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas.
- La conformación de una capacidad interinstitucional e intersectorial de gestión que articule capacidades y recursos, genere capital social e instale prácticas democráticas de decisión y acción mediante criterios participativos e incluyentes.

Mediante el uso de las herramientas que se están implementando, se espera realizar un ejercicio comprensivo y analítico del proceso desarrollado por cada proyecto y por las actividades de gestión articulada local. Se facilita así la producción de un primer nivel de conocimientos y aprendizajes referido a las experiencias que cada proyecto provoca.

Por otro lado, la posibilidad de aplicar las mismas herramientas y categorías analíticas a varios proyectos de la Iniciativa OEC, facilita un segundo nivel de conocimiento y aprendizaje. Éste será el resultado de poder contrastar reflexiones diversas de diferentes comunidades de aprendizaje y gestión local, sobre las mismas categorías. También la posibilidad de registrar las estrategias alternativas aplicadas respecto de problemáticas semejantes, y así producir lecciones potenciales para la transferencia horizontal entre actores y experiencias locales o regionales.

La evaluación posee también un sentido temporal que se despliega en los tres momentos o fases de cada proyecto, ya que:

- Analiza los planes a medida que se planifica en las etapas iniciales de diagnóstico y formulación del proyecto.
- Reflexiona sobre las acciones que se ejecutan en las diferentes etapas de acción y gestión del proyecto, para determinar ajustes en los casos necesarios.
- Pondera y registra los resultados e impactos que el proyecto deja como saldos.

La evaluación se debe constituir en una instancia decisiva de la acción y la gestión de cada proyecto. La incorporación de instancias de evaluación se percibe como intrínseca a la gestión y no posterior a ella.

Por todo lo cual se ha propuesto que la evaluación sea incorporada con gradualismo a las metodologías que los actores de los proyectos ya poseen, y a los mecanismos que se han dado para articular su gestión.

La evaluación se incorporará así, como una más de las prácticas habituales asumidas por las organizaciones y actores que intervienen en cada proyecto, para ser considerada parte de los espacios de decisión conjunta que los actores han desarrollado.

De modo tal que la evaluación deja de ser un objetivo en sí, para convertirse en un mecanismo facilitador y transformador, ya que se incorpora a la dinámica del grupo de gestión como un elemento que facilita sus reflexiones, mejora sus producciones, perfecciona sus acciones y contribuye al aprendizaje organizativo.

En ese proceso, como se anticipó, se incluye la intervención de un facilitador, únicamente a efectos de ordenar y moderar el acceso a las herramientas de seguimiento y evaluación, y de introducir las herramientas evaluativas en forma gradual, asegurando su comprensión y su aplicación al proceso. Acompaña en los momentos iniciales de adopción de las herramientas, colabora en su análisis e interpretación, induce a su incorporación, allana su comprensión y ejemplifica inicialmente su aplicación. Pero debe remarcar que el facilitador no evalúa, no produce juicios de valor respecto de las experiencias de la gestión de los proyectos. Su tarea se limita a una colaboración, una suerte de acompañamiento que se produce en una etapa inicial de la evaluación, al efecto de que el grupo reconozca sus propios juicios y sus valoraciones, y para facilitar que estos juicios se expliciten y compartan, se los modere, se los contraste y se los transforme en directrices para mejorar la acción.

El facilitador opera temporalmente como un monitor externo que induce a la autoevaluación participativa del grupo de actores responsables o involucrados en el proyecto. Acompaña en la instalación de una práctica colectiva que se estructura en función de las categorías que proponen las herramientas y se incorpora a las actividades ordinarias del grupo.

El facilitador ordena los encuentros promoviendo:

- La significación y el sentido de “evaluar”.
- La comprensión de las herramientas propuestas en el marco de la Fundación y de la RedEAmérica.
- La implementación de espacios de reflexión para la producción y el registro de juicios evaluativos al interior de la agenda de cada Mesa de Coordinación.
- El seguimiento del proceso de instalación de las prácticas de evaluación en la comunidad de actores locales.
- El registro de lecciones aprendidas mediante la experiencia.

Los protagonistas principales del proceso de evaluación deben ser los actores locales responsables de la gestión de cada proyecto. El rol que juega el grupo de actores locales durante el proceso de evaluación es doble:

- Completan las herramientas mediante la emisión de los juicios evaluativos que les merece lo realizado. Los juicios que generan se ocupan de las transformaciones alcanzadas en los contextos donde intervienen.
- Evalúan su propia actividad como gestores del proyecto. Los juicios que generan son de algún modo auto-referenciales, al valorar las acciones y transformaciones producidas en el campo comunitario, se valoran las transformaciones acaecidas al interior del grupo.

Por esta razón, los actores están ante la posibilidad de afinar sus aprendizajes mediante el ejercicio de la evaluación, tanto en el sentido directo e inmediato de calificar sus actividades, como en el sentido más profundo de autoconocimiento, por lo que implica reconocerse como entidad grupal con competencias de actuación conjunta y con capacidad potencial de mejorar e incrementar su campo de acción.

El grupo de actores involucrados en cada Mesa de Coordinación de Proyecto participa:

- Mediante reuniones/talleres de aplicación de las herramientas de evaluación.
- Registrando sintéticamente sus juicios y criterios.
- Adoptando reflexivamente iniciativas para el eventual mejoramiento de la gestión del proyecto.
- Acordando los énfasis y matices de mejora en la forma de ejecución, para maximizar los impactos del proyecto.



## NOTAS FINALES

El presente fascículo representa el último material de la serie “Construyendo Comunidades”, la cual tuvo entre sus principales objetivos la generación de conocimientos conceptuales y metodológicos de las distintas dimensiones, momentos y fases diseñadas y transitadas por la Iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias; como un modo de abordaje comunitario basado en la Gestión Local Asociada.

Tal como propusimos al comienzo del camino, lo que se sistematizó pretendió ser una “hoja de ruta” que acompañara a nuevos viajeros en las particularidades de cada tramo; para esto, dividimos la serie en 5 fascículos que fotografiaron las singularidades de cada escenario y los circuitos elegidos en cada caso.

El primero de ellos se caracteriza por ser un material conceptual, que sienta los pilares del recorrido, es decir, los objetivos y marcos de referencia de la Iniciativa. Allí se entrecruzan saberes y conceptualizaciones sobre educación, infancia y gestión local asociada; mojones claros del modelo.

El segundo tramo del recorrido, reflejado en el fascículo 2, se pone en marcha en el momento en que se convoca a los distintos actores a encontrarse en un espacio de articulación y comienzan el proceso de diagnóstico comunitario.

El diseño y formulación de las propuestas da lugar al tercer fascículo, reflejando con claridad el complejo paso de “las ideas”, a la “estrategia de intervención”.

Continuando por el camino sinuoso y apasionante de los proyectos articulados, el fascículo cuatro ingresa al territorio de la ejecución, indagando con especificidad las pautas para la gestión y el seguimiento de los mismos.

En esta misma ruta, y aproximándonos a uno de nuestros destinos, arribamos al fascículo cinco, que nos introduce en una instancia dificultosa pero necesaria de transitar para los mismos procesos: la sistematización y la evaluación como instancias de aprendizaje y rediseño.

Indudablemente, como toda sistematización, lo que presentamos es un recorte del “mapa transitado”, de las estrategias elegidas y de los diversos actores que son parte en cada una de las comunidades de este transitar.

Quedan expuestas las coordenadas que guiaron por más de 5 años la estrategia de abordaje comunitario de la Iniciativa, y con ello, nuestro agradecimiento a todos y cada uno de los que dieron vida y enriquecieron las herramientas metodológicas y conceptuales.

20. Lo cual, se recuerda, requiere de depuraciones, puesto que una misma persona puede involucrarse en varias actividades o componentes de un mismo proyecto.



## GUÍA PARA ELABORAR UNA PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN<sup>38</sup>

### 1. Aspectos Generales

Título: \_\_\_\_\_

Elaborado por: \_\_\_\_\_ Fecha: / /

### 2. Sobre la experiencia:

- ¿Qué experiencia se quiere sistematizar? (Delimitar el objeto).
- ¿Por qué es importante sistematizarla?
- Breve resumen de la experiencia (dónde y cuándo se realizó, quiénes participaron, qué pretendía, principales resultados).

### 3. Sobre el plan de sistematización:

- ¿Para qué se va a realizar la sistematización? (Objetivos).
- ¿Qué aspecto(s) central(es) de la experiencia interesa sistematizar? (Eje/s de sistematización).
- ¿Qué elementos habrá que tomar en cuenta en la reconstrucción histórica? (Primeras ideas).
- ¿Qué elementos habrá que tomar en cuenta para ordenar y clasificar la información? (Primeras ideas).

38. Tomada de Jara, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Ediciones Tareas, Lima, Perú.

- ¿Qué elementos habrá que tomar en cuenta para la interpretación crítica? (Primeras ideas).
- ¿Qué fuentes de información se utilizarán? (Registros).
- ¿Cómo se va a realizar la sistematización? (¿qué procedimientos se utiliza-

Fecha	Actividad	Participante

rán y quiénes participarán en cada uno?).

- Productos que deben surgir de la sistematización.

#### 4. Plazos y cronograma:

- Tiempo total que tomará la sistematización.
- Proyección en el tiempo de los pasos a seguir:

## ANEXO II

### MODELO DE GUÍA PARA SISTEMATIZACIÓN DE PROYECTOS<sup>39</sup>. Oportunidades Educativas Comunitarias

#### DATOS IDENTIFICATORIOS DE LA/S ENTIDAD/ES RESPONSABLE/S DEL PROYECTO

Datos de la entidad (si hay más de una, repetir la secuencia tantas veces como organizaciones se involucren)

- Nombre
- Dirección
- Provincia
- N° de personería jurídica o CUIT
- Antigüedad de la OSC en años
- Misión institucional (según estatutos)
- Tipo de organización (ejemplos: Escuela, Centro de Salud, Organización Vecinal, Club social o deportivo, Iglesia o parroquia, entre otras).

#### Datos del proyecto

- Nombre
- Nombre del/la Coordinador/a Técnico/a
- Fecha de inicio y Fecha de finalización
- Monto presupuestario total adjudicado al Proyecto
- Población objetivo (Señalar el/los grupo/s etáreo/s que atiende, así como las características que considera para determinar sus beneficiarios)

39. Tomado, con adaptaciones, de la guía utilizada en el Programa de Atención a Niños/as y Adolescentes en Riesgo – ProAme I –, llevado a cabo por la ex Secretaría de Desarrollo Social y el Banco Interamericano de Desarrollo – BID – durante el período 1995-2000. Véase Nirenberg y otras, (2003), Programación y evaluación de proyectos sociales: Aportes para la racionalidad y la transparencia, Colección Tramas Sociales, Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

- Localización; breve caracterización del territorio y población donde actúa. *Nombrar el/los barrio/s, estimar la cantidad de habitantes y la de la población objetivo; describir las principales características demográficas y socioeconómicas: población en situación de pobreza, tipo de empleos predominantes, estimación del nivel de desempleo, tipo de viviendas predominante, infraestructura social, etc.*
- Principal/es problema/s de la población objetivo que procura resolver el proyecto.
- Propósitos y objetivos planteados por el proyecto.

### ACERCA DE LA GESTIÓN DEL PROYECTO<sup>40</sup>

- Componentes que incluye. *Señalar todos los que hayan ejecutado en el transcurso de la gestión, aunque alguno/s haya/n finalizado antes que el propio proyecto.*
- Suficiencia y adecuación de los espacios físicos a los destinos de uso. *Describir las condiciones del/los lugar/es físico/s donde se realizan las principales actividades, la adecuación en cuanto a tamaño, diversificación de espacios, estado de mantenimiento, instalaciones, y otras condiciones que resulten relevantes. Se recomienda incluir opiniones/conformidad de los usuarios o de sus familiares y de los recursos humanos relacionados con la actividad que se lleva a cabo en el respectivo lugar físico, como también opiniones técnicas.*
- Suficiencia y adecuación de los equipos a los destinos de uso.
- *Describir si los equipos adquiridos mediante los fondos del proyecto son realmente útiles y suficientes para las actividades que se realizan. Como en el caso anterior, se aconseja incluir diversas opiniones.*
- Existencia de instancias de participación.
- *De los propios niños/adolescentes, de sus madres/padres/familiares, de otros actores comunitarios. Señalar regularidad, periodicidad, tipo de actores que participan, sobre qué temas, cómo participan.*

40. La mayoría de las cuestiones que se abordan en este ítem pueden ser analizadas y respondidas utilizando la dinámica de talleres multiactorales.

- Forma en que se toman las decisiones importantes.
- *Identificar entre una y tres decisiones importantes que fueron tomadas durante el transcurso del proyecto; explicar cuál fue el proceso y quiénes participaron.*
- Gestión asociativa: Organizaciones o instituciones que se involucraron o asociaron en la ejecución del proyecto según componentes. *Se hace referencia a las organizaciones/instituciones barriales/locales; señalar tipo de organizaciones, existencia o no de acuerdos formales, formas de articulación, actividades en que se articularon.*
- Actividades principales que realizan en cada componente. *Describir en qué consisten, el enfoque y la modalidad operativa, grado de integralidad, qué productos se obtienen, con qué periodicidad se ejecutan, a cargo de quién/es - profesionales, técnicos, miembros de la comunidad, madres -, si son rentado/s o no, y todo otro aspecto que permita comprender la metodología de trabajo.*
- Dificultades u obstáculos principales que tuvieron en cada actividad o componente y modos en que los afrontaron o superaron.
- Aspectos facilitadores para el desarrollo de las actividades en cada componente. Modos en que los aprovecharon.
- Aspectos innovadores en la modalidad de trabajar sobre los temas específicos que abordan. *Se considera innovadora la modalidad de trabajo que no es la habitual localmente en ese tipo de proyectos, y cuyos resultados son mejores, comparando con las formas de trabajar tradicionales en ese lugar.*
- Modificaciones introducidas durante el período de la gestión del proyecto, en:
  - Los objetivos originarios.
  - Los componentes y las actividades que se plantearon inicialmente.
  - Las metodologías de trabajo inicialmente propuestas para cada componente.
  - Las metas previstas de beneficiarios a cubrir.
  - Las metas previstas de prestaciones a brindar.
  - La localización de las acciones.

*(Aclarar en cada caso los motivos que generaron las modificaciones).*

■ Alcance / Cobertura del proyecto

- a. Cantidad de beneficiarios directos de cada componente:
- b. Cantidad de beneficiarios directos del proyecto como un todo:
- c. Cantidad de beneficiarios indirectos del proyecto como un todo:

*En el caso de b. se aclara que raramente este total será la suma de los totales por componentes, ya que un mismo beneficiario puede haberse involucrado en más de un componente, de modo que habrán de hacerse depuraciones.*

■ Cambios observables en los beneficiarios directos debido al desarrollo de cada componente. *Deben plantearse indicadores para los distintos componentes y modos para obtenerlos.*

■ Cambios observables en la estructura y dinámica de las organizaciones involucradas<sup>41</sup> a raíz de la ejecución del proyecto. Se recomienda realizar un taller de una jornada con los miembros significativos (actuales y pasados) de las organizaciones involucradas, con una coordinación idónea y pautas pre-establecidas. Es adecuada la técnica de recuperación de la memoria histórica de las organizaciones, señalando hitos que permitan distinguir etapas relacionadas con la gestión del proyecto.

■ Incidencia lograda en las políticas públicas.

*Se aconseja realizar entrevistas a funcionarios para relevar el grado de conocimiento y apreciación del proyecto, así como el impacto del mismo en la política local en torno a las oportunidades educativas para la infancia.*

41. Ejemplos de cambios a considerar en las organizaciones involucradas:

- Modificaciones en el estilo de la conducción (personalista/participativa)
- Modificaciones en las formas de tomar decisiones relevantes
- Incorporación de nuevos miembros
- Modificaciones en la distribución de roles y funciones (indiferenciación / especialización)
- Modificaciones en los estatutos o reglamentaciones
- Incorporación de actividades para la sustentabilidad (gestión de recursos)
- Diversificación de fuentes de financiamiento
- Inclusión /incremento de estrategias comunicacionales
- Inserción en redes o foros
- Capacidades para la formulación /ejecución de otros proyectos sociales
- Modificaciones en los vínculos con otras organizaciones locales
- Modificaciones en la visibilidad local

**DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES Y VARIABLES TOMADAS EN CUENTA EN LA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN OEC<sup>42</sup>.**

**Oportunidades Educativas Comunitarias**

**Dimensión I: PROCESO ARTICULADO LOCAL**

**Subdimensión 1:  
Capacidades Colectivas de las Organizaciones involucradas**

**Planeación, seguimiento, sistematización, evaluación:**

- Recolección y utilización de información sobre el contexto.
- Identificación de debilidades y fortalezas.
- Formulación de planes, programas y proyectos.
- Aplicación de herramientas de seguimiento y evaluación.
- Generación de espacios de reflexión y análisis.
- Aprendizajes en base a la experiencia propia y de otros.

**Anticipación y adaptación al cambio:**

- Aprovechamiento de las oportunidades en concordancia con las respectivas misiones.
- Aprendizajes de otras organizaciones, ajustes de las respectivas estructuras, estrategias y metodologías de trabajo.

**Gestión y administración de recursos:**

- Generación de recursos propios.
- Acceso a diferentes fuentes de información.

42. La herramienta se encuentra en proceso de elaboración.

- Formulación presupuestaria.
- Adopción de un sistema contable.
- Análisis de estados financieros.
- Comunicación de información sobre la gestión financiera a los distintos actores implicados.

#### **Concertación y negociación:**

- Construcción de acuerdos en forma participativa.
- Generación de liderazgos constructivos.
- Resolución de conflictos en forma dialogada.

#### **Disposición a lo público:**

- Manejo de información significativa sobre la agenda, los actores y las políticas públicas referidas a las misiones respectivas.
- Acceso a espacios de participación pública en la temática específica.

### **Subdimensión 2: Capital Social en las organizaciones involucradas**

#### **Asociatividad:**

- Cantidad de personas asociadas.
- Cantidad de otras organizaciones con las que cada una se asocia o trabaja en red.
- Cantidad de espacios públicos donde cada organización se involucra.
- Tipo de vínculos que se establecen entre las organizaciones.
- Aprendizajes en base a la experiencia propia y de otros.

#### **Confianza:**

- Grado de confianza de los integrantes de cada organización respecto de la misma.

- Grado de confianza de los actores externos respecto de cada organización.

#### **Cooperación:**

- Trabajo conjunto entre integrantes de cada organización con actores de otras para la consecución de propósitos comunes.

#### **Solidaridad:**

- Preocupación e involucramiento en torno a problemas y causas de otros.
- Movilización de recursos de todo tipo a favor de causas de otros.

#### **Normas y comportamientos:**

- Construcción de las reglas procedimentales en forma colectiva.
- Actuación en concordancia con las reglas establecidas.

### **Subdimensión 3: Ampliación de la democracia**

#### **Valores democráticos:**

- Relevancia del interés general ("bien común") por encima del organizacional o personal.
- Transparencia en el accionar.
- Respeto por las diferencias.
- Autonomía en el accionar.

#### **Incidencia en lo público:**

- Contribución a la construcción y ampliación de espacios de participación pública.
- Influencia en el diseño de políticas y normas públicas estatales.
- Influencia en la asignación de recursos públicos estatales.
- Realización de acciones para el control social a la gestión y el gasto de gobierno.

#### Subdimensión 4: Disminución de la pobreza

- Oportunidades sociales (educación, salud, vivienda).
- Oportunidades económicas (patrimonio).
- Desarrollo cultural.

### Dimensión II: PROYECTO ARTICULADO LOCAL

#### Subdimensión 1: Pertinencia y calidad de la propuesta pedagógica-social de los proyectos

##### Disponibilidad y uso de los recursos:

- Adecuación de los espacios físicos para la ejecución de las actividades de los proyectos.
- Adecuación de los insumos materiales para la ejecución de las actividades.
- Articulación de la oferta educativa de los proyectos con otras existentes en las respectivas comunidades.

##### Adecuación de las actividades (oferta educativa):

- Adecuación de los perfiles (formación y experiencia) de los recursos humanos a cargo de actividades con niños/as.
- Adecuación de la propuesta educativa de los proyectos a las características de los respectivos contextos locales.

#### Subdimensión 2: Equidad en los procesos socioeducativos

##### Enseñanza adecuada para disminuir brechas en oportunidades educativas de niños con derechos vulnerados:

- Concepciones de los agentes educativos acerca de las posibilidades de educarse de niños/as con derechos vulnerados.
- Disponibilidad y acceso a bienes culturales, materiales y simbólicos.

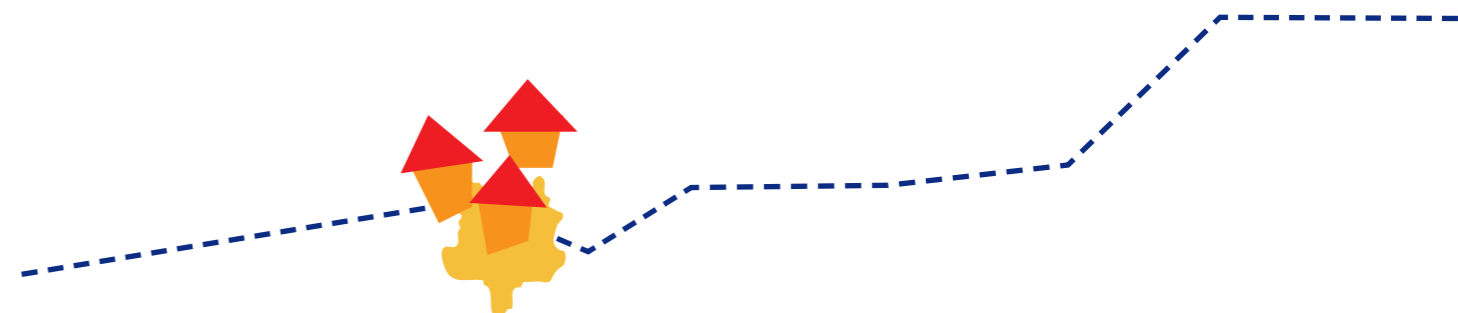
#### Subdimensión 3: Iniciativas innovadoras de atención a niños/as y de funcionamiento institucional

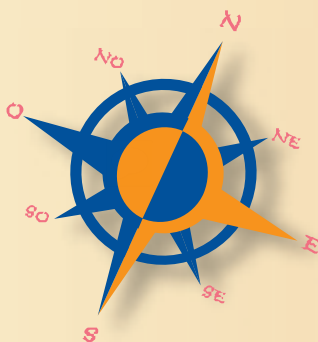
##### Innovaciones a nivel del contexto local:

- Realización de nuevas acciones, además de las habituales, que promueven cambios, incrementan compromiso y colaboración de diferentes actores.

##### Innovaciones en las intervenciones y/o multiplicación de buenas prácticas:

- Implementación de propuestas socioeducativas y de articulación “novedosas” con los participantes (niños/as, docentes, adultos, familiares, instituciones)





**Fundación Arcor** trabaja con la misión de contribuir a que la educación sea una herramienta de igualdad de oportunidades para la infancia.

Lo hace de diversas maneras: fortaleciendo a las organizaciones comunitarias que atienden el desarrollo integral de la niñez desde una perspectiva educativa, generando procesos de capacitación, buscando instalar el tema en la agenda social y movilizándolo a otros actores. Estas y otras de sus acciones forman parte del quehacer cotidiano de la Fundación, en pos de dos objetivos estratégicos clave:

- Generar y compartir conocimientos y metodologías de trabajo sobre la inversión social.
- Contribuir a instalar en la sociedad y en la agenda pública la causa de la infancia, convocando a otros actores a sumarse a ella.

Las acciones que lleva adelante en torno a estos dos objetivos parten de una concepción integral de la niñez como etapa clave en el desarrollo del ser humano. Con un abordaje de lo educativo como proceso que implica otros escenarios y modalidades adicionales al escolar. Con la convicción de que la infancia debe integrar a todos los actores involucrados: la familia, la escuela, el Estado, las organizaciones de base, las empresas y los medios de comunicación. Con criterio profesional y visión de largo plazo.

Así la **Fundación Arcor** trabaja a través de cinco líneas, las cuales son: “Iniciativas Territoriales”, “Formación y Capacitación”, “Estudios e Investigaciones”, “Publicaciones” y “Movilización Social”.



"Comprometidos con los chicos  
por un país más grande"

