

## Procesos de formación continua en proyectos a escala

Laura Fumagalli <sup>1</sup>

### Presentación

Este documento ha sido elaborado a solicitud de la Fundación SES para contribuir a un proceso de reflexión sobre prácticas concretas de proyectos en perspectiva de Escala que se viene desarrollando en el marco del Programa de Escala “Promoción de Nuevas Comunidades de Aprendizaje” (I YF, Lucent /2004)



El material que se presenta intenta aportar a la discusión de un tema central: las problemáticas y características particulares de los procesos de formación continua en el contexto de programas a escala.

Las ideas básicas que aquí se exponen recogen la experiencia de trabajo llevada a cabo en diferentes programas y proyectos desarrollados en I IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Son algunas ideas que pensamos pueden contribuir al diseño de procesos de formación en programas a escala.

El documento está organizado en dos partes: en la primera se contextualizan los procesos de formación continua en el marco de programas a escala y en la segunda se presenta un conjunto de cuestiones clave que tenemos en cuenta al diseñar procesos de formación en gestión y que desde nuestra perspectiva pueden también contribuir al diseño de procesos de formación continua destinados a la gestión de proyectos a escala.

---

<sup>1</sup> La autora es Licenciada en Educación por la Universidad de Buenos Aires (1979), Magister en Educación y Sociedad por la FLACSO Argentina (1989). En la actualidad forma parte del staff del I IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires donde desempeña tareas de asistencia técnica y de formación vinculadas con el diseño de políticas y proyectos de formación continua y desarrollo curricular en el plano local. Las opiniones vertidas en este texto son personales y no comprometen a las instituciones donde la autora se desempeña.

## I - Características de los procesos de formación continua en programas a escala



En el Documento Base elaborado por la Fundación SES denominado "Programas con *Perspectiva de Escala*". El Aprendizaje sobre la práctica y su transferencia Un desafío para la red de organizaciones de la sociedad civil de América Latina y España., se definen 7 campos temáticos <sup>2</sup> para el aprendizaje sobre escala.

Uno de esos campos es el de los "procesos formativos y de capacitación continua" para posibilitar la réplica.

Respecto de dichos procesos, en el citado documento se plantea que los proyectos que se desarrollan con perspectiva de escala necesitan incluir un componente formativo destinado a transferir "*contenidos, metodologías orientadas a facilitar esquemas de réplica, e incidencia, que generen **empoderamiento** de los actores responsables (Organizaciones No Gubernamentales y diferentes actores locales) del proyecto, contemplando escenarios de diversidad cultural y social, y políticas públicas diferenciadas en función de los contextos sociales y de gobierno*" (Pág. 3)

El documento indica 4 rasgos clave que caracterizan a los procesos de formación en programas a escala:

- Constituyen el componente formativo del proyecto /programa
- Están destinados a posibilitar la réplica
- Suponen procesos de transferencia de saberes que generen empoderamiento en los actores locales
- Se dan en escenarios diversos desde el punto de vista cultural, social y político

Cabe señalar además que los procesos de formación continua desarrollados en programas a escala implican relaciones entre dos tipos básicos de instituciones: la institución replicadora y la/las institución/es nodo. En discusiones previas se sostiene que "*En un programa de escala existen dos actores que deben protagonizar el proceso, la*

---

<sup>2</sup> En el documento citado se denomina campos temáticos a "un conjunto de conceptos y/o problemas resultantes de la experiencia de escalamiento a partir de los cuales, intentaremos reflexionar y profundizar nuestras visiones sobre los proyectos con *Perspectiva de Escala*". Se definen allí los siguientes campos: 1) Condiciones técnico- políticas para el desarrollo de un proyecto a Escala. 2) Procesos Formativos y de Capacitación continua para posibilitar la réplica 3) Involucramiento, compromiso y apropiación comunitaria y social del proyecto en los procesos de réplica e incidencia 4) Sustentabilidad de proyectos con *Perspectiva de Escala*, 5) Autoría o "Branding" en procesos de *Perspectiva de Escala*, 6) Incidencia social y en Políticas Públicas y 7) Evaluación de resultados e impacto

*organización replicadora (OR) que es quien ha conceptualizado la experiencia y conduce la propuesta y, la organización nodo (ON) o actores locales quienes se involucrarán en el proceso para hacerlo posible. ”<sup>3</sup>*

De acuerdo con estas consideraciones es posible pensar que la perspectiva de escala implica un acuerdo de base entre ambos tipos de instituciones que estaría dando cuenta de un propósito compartido: el de lograr la réplica de una experiencia de trabajo ya desarrollada en la OR sobre la base del logro del empoderamiento de las ON. En mi opinión este acuerdo constituye la base sobre la que se instala todo el trabajo posterior.

Sin embargo aunque constituye el punto de partida de la relación entre OR y ON, el acuerdo básico es también el punto de llegada. La réplica que está en el origen del encuentro es también un camino a recorrer y supone para su logro un proceso de transmisión/apropiación de saberes que derivará en la construcción de significados compartidos.

Ese camino no se da espontáneamente, la transmisión de la experiencia supone intencionalidad, direccionalidad y requiere, por tanto, de la organización y de la anticipación de procesos.

El proceso de diseño del proceso de capacitación no es otra cosa que la anticipación del camino a realizar, constituye un mapa de ruta orientador del trabajo. En el siguiente punto abordaremos algunas cuestiones clave que pueden contribuir dicho diseño.

## II- Cuestiones clave para el diseño de procesos de formación continua en programas a escala

Una de las problemáticas centrales del escalamiento – y quizás la crucial- es la de poder comunicar a otros una particular “experiencia de gestión” de un modo tal que esos otros la asuman como propia y la lleven a cabo. No cabe duda de que “transmitir una experiencia para su réplica” es una tarea más que compleja.

No obstante la complejidad que el proceso comporta es posible identificar algunas cuestiones clave que pueden contribuir al diseño de un proceso de capacitación que contribuya al escalamiento

Esas cuestiones clave se asientan sobre dos supuestos básicos.

### **Supuestos que subyacen a los procesos de transmisión**

#### **I.-**

---

<sup>3</sup> Ver intervención al foro de discusión de María Teresa Casala, FUNDACIÓN OTRAS VOCES, Asociados a Fundación SES / Neuquén 2006

El primero refiere a una valorización positiva de *la función de transmisión*.

La réplica del núcleo duro de un proyecto implica necesariamente un proceso de transmisión en sentido amplio. Ese proceso, aunque parezca obvio decirlo, supone una práctica de enseñanza destinada a la transmisión de saberes. Hay alguien que sabe algo (la OR), que ha construido una experiencia que considera valiosa y que desea transmitirla a otro porque supone que es bueno para "ese otro" apropiarse de ese saber. Esta es la relación fundante de todo proceso de enseñanza. En sentido estricto no hay enseñanza sin transmisión.

Claro que esta caracterización de la relación transmisión /apropiación podría ser criticada en función del sentido unívoco y lineal que propone para la relación entre enseñante y aprendiz. Nadie niega que en los procesos de enseñanza hay mutuos aprendizajes (aprende el enseñante y aprende el aprendiz).

Sin embargo esos mutuos aprendizajes no borran la *asimetría de la relación entre maestro y aprendiz* definida en términos del saber a enseñar. Para el diseño de un proceso de formación continua que intenta replicar una experiencia es conveniente asumir que esta asimetría entre enseñante y aprendiz existe y es la que posibilita la transmisión.

Esta función ha sido denostada y menospreciada al asociarla a la imposición de saberes, a un modelo tradicional de enseñanza centrado en la actividad del enseñante pero poco atento al saber del aprendiz y al propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo muchos pensamos que es posible ver la transmisión como un proceso de comunicación que intenta dar cuenta de una experiencia que se supone valiosa para el otro.

Este es un lugar más generoso de la transmisión que trasunta cuidado por el otro. Al respecto dice Walter Benjamin en su texto "El narrador" (1991): "(...) aunque hoy el "saber consejo" nos suene pasado de moda, eso se debe a una menguante comunicabilidad de la experiencia. Consecuentemente estamos desasistidos de consejo tanto en lo que nos concierne a nosotros mismos como a los demás. El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a una historia en curso" (Benjamin 1991)

La transmisión de la que estamos hablando está revalorizada desde la idea de comunicabilidad de una experiencia que puede ser vista como una historia en curso.

## II.-

El segundo supuesto que subyace en las cuestiones clave para el diseño es precisamente el de revalorizar la tarea de *diseño y de planificación del proceso de transmisión*.

La planificación también ha sido denostada pues en el campo educativo se la ha asociado con posturas tecnocráticas referidas a las prácticas de la enseñanza.

El diseño tiene por objeto pensar de modo anticipado el proceso de capacitación. Se intenta prever el camino a recorrer sabiendo que hay cuestiones imprevisibles que habrá que afrontar cuando ocurran e introducir los cambios necesarios. La previsión es el mejor modo de afrontar lo imprevisible.

Al respecto sostiene Merieu al referirse al proceso direccional de la enseñanza *“Prever todo sin haber previsto todo, organizar todo dejando sitio a lo imprevisible. Hacer “como si” no es disimular. Al contrario es el único medio de afrontar”* (Merieu 1991)

Aclarados estos supuestos que subyacen en nuestro modo de encarar el diseño de los procesos formativos presentamos a continuación una serie de cuestiones que desde nuestra experiencia resultan claves para organizar procesos de formación continua con adultos.

#### **Primera cuestión clave:**

### **Tener claro cuáles son los propósitos formativos**

El diseño de un proceso formativo parte por aclarar cuál es el sentido de dicho proceso es decir por definir el propósito formativo que organiza toda la estrategia.

En el caso que estamos abordando – el de los programas a escala- sabemos que existe el propósito común de replicar una experiencia, llevándola a una escala mayor en términos de cobertura. Sin embargo, sabemos también que en sentido “estricto” no es posible “replicar una experiencia” debido a que el escalamiento supone la incorporación de nuevos actores y de contextos institucionales diversos.

La idea de “transferir el núcleo duro” puede ser entendida como una respuesta a la imposibilidad de “replicar” y admite, como supuesto, la existencia de aspectos diferentes o particulares en las experiencias llevadas a cabo en las ON. Con la idea de “núcleo duro” se intenta garantizar la transferencia de aspectos cruciales que hacen a la identidad del proyecto y al logro de sus objetivos básicos.

El propósito formativo común es entonces del de transmitir el núcleo duro de una experiencia desarrollada en una OR de un modo tal que los sujetos que integran las ON se apropien de ella (empoderamiento) logrando de este modo una ampliación de la escala.

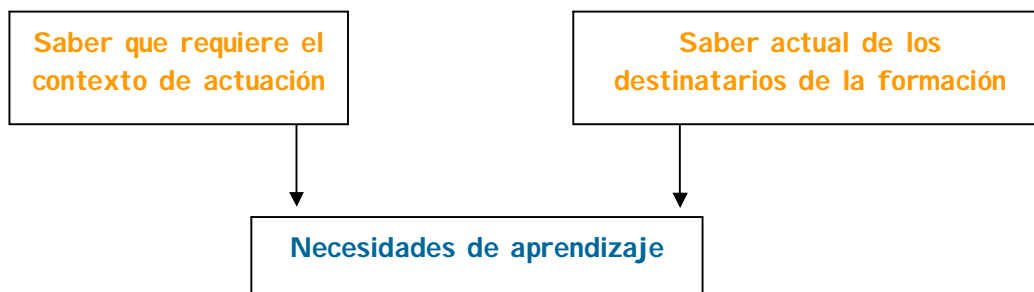
En este contexto el diseño de la estrategia de formación o capacitación requiere en primera instancia identificar cuáles son esos aspectos cruciales que hacen a la identidad del proyecto y que en tanto tales se constituyen en el núcleo duro a transmitir.

#### **Segunda cuestión clave:**

### **Identificar las necesidades de aprendizaje**

Cualquier estrategia de formación requiere de una clara identificación de las necesidades de aprendizaje de los aprendices. Y entendemos a las “necesidades de aprendizaje” como un concepto de índole relacional que articula dos dimensiones: la del saber que requiere el contexto de actuación con la del saber actual de los destinatarios de la formación (ver Fumagalli, L 2003)

En otras palabras sostenemos que las necesidades de aprendizaje se definen comparando los saberes que se requieren en determinado contexto de actuación con el saber actual que portan los destinatarios de la formación.



En el caso de programas a escala, para definir las necesidades de aprendizaje desde los requerimientos del contexto de actuación es necesario describir qué deben “saber”, “saber hacer” y “querer hacer” los actores de la ON para poder replicar los aspectos que constituyen el núcleo duro de la experiencia.

Esos saberes requeridos para poder replicar el núcleo duro de la experiencia son diversos:

- a) Dependen del papel que cada sujeto desempeña en el contexto de actuación: Por ejemplo el saber que requiere un directivo de escuela es diferente al que requiere un maestro porque el papel institucional que juega plantea situaciones laborales diferentes propias del papel de directivo y de maestro.
- b) Dependen de características propias del contexto de actuación: por ejemplo el saber que requiere un capacitador de padres aborígenes analfabetos en programas de salud reproductiva es diferente al saber que el requiere un capacitador para trabajar con padres profesionales en escuelas urbanas de gestión privada. El papel es el mismo pero los contextos de actuación profesional difieren y plantean requerimientos de saberes diversos.

Por tanto para definir el saber que se requiere transmitir para replicar el núcleo duro del proyecto es necesario tener en cuenta esta diversidad dada por: el papel que desempeña o desempeñará el destinatario de la formación en ese proyecto y las características del contexto de actuación en el que se desempeña o desempeñará.

Hasta aquí hemos entrado a la definición de las necesidades de aprendizaje desde la óptica del contexto de actuación es decir desde los requerimientos del núcleo duro del proyecto en tanto parámetro que permite identificar el contenido crucial a transmitir.

Pero esta definición desde la óptica del contexto de actuación es insuficiente pues no basta con definir qué deben saber los sujetos que integran la ON para replicar el núcleo duro de la experiencia sino que es necesario conocer que es lo que ya saben.

Esta pregunta por el "saber actual" es una clave a tener en cuenta en cualquier proceso de transmisión que intente promover aprendizaje significativo.<sup>4</sup>

Sabemos que los destinatarios de la formación no son nunca "tabulas rasas", que han construido saberes que actúan como esquemas básicos desde los cuales otorgan significado al contenido de la formación. Cabe preguntarse entonces en qué medida los actores de la ON están en condiciones de reproducir el núcleo duro de la experiencia. Es necesario indagar qué saben para poder definir qué es lo que necesitan seguir aprendiendo.

Y existen múltiples estrategias e instrumentos de recolección de información para indagar esos saberes actuales (grupos focales, entrevistas, diseño compartido, análisis crítico de proyectos propios y de otros etc). Lo importante es darle un tiempo y un espacio a esta tarea.

Solo queremos señalar que indagar la demanda y recabar las expectativas de formación de los destinatarios son dos requisitos atender en cuenta no solo desde la óptica de la participación, sino también como elementos de suma importancia para construir información sobre el saber actual y en particular sobre la conciencia que los destinatarios tienen acerca de lo que necesitan aprender.

**Tercera cuestión clave:**

## **Plantear objetivos formativos claros y posibles**

Los objetivos del programa de formación expresan las necesidades de aprendizaje de los sujetos/ON y articulan los requerimientos del núcleo duro del proyecto (contexto de actuación) con el saber actual de los actores.

Por este motivo puede ocurrir que una OR desarrolle un programa en escala que mantiene los mismos propósitos generales para diversas ON pero que define objetivos formativos diversos asociados con las características particulares de las capacidades instaladas en cada organización (saber actual).

Los objetivos formativos son los elementos que permiten darle direccionalidad al camino que implica la réplica. Suelen estar asociados al cumplimiento de metas que son propias de cada proyecto. Dos preguntas clave ayudan la formulación de los objetivos: la primera refiere a la pertinencia: es necesario analizar si los objetivos que se formula expresan las necesidades de aprendizaje y la segunda refiere a la viabilidad: es necesario analizar también si los objetivos son posibles de lograr en el tiempo de trabajo del que se dispone y en virtud de los recursos materiales con los que se cuenta.

---

<sup>4</sup> Significatividad psicológica constructivismo cognitivo Ausubel (1978)

Ambas cuestiones pueden parecer triviales sin embargo muchos problemas e incluso situaciones de fracaso en el desarrollo de acciones provienen de haber planteado objetivos poco pertinentes desde el punto de vista de las necesidades de aprendizaje o imposibles de realizar. Cuando no se logra hacer lo que se ha propuesto suele producirse una sensación de frustración o de desconfianza que actúa como obstáculo para seguir trabajando.

Un aspecto estrechamente relacionado con el anterior es el de la negociación de los objetivos formativos con los destinatarios de la formación. Algunos de los problemas que surgen en los procesos de formación provienen de no haber acordado/ negociado/ consensuado/ suficientemente con los actores involucrados los objetivos del proceso formativo derivados de las necesidades de aprendizaje.

Está claro que esta negociación no se hace de una vez para siempre y que no basta con presentar el proceso formativo, explicar los objetivos del mismo y entregar a cada participante el programa por escrito. La negociación del contenido es algo que hay que ir situando a lo largo de la actividad pues refiere al sentido mismo de la tarea y, en tanto sentido, supone construir significados compartidos. A veces por lo apretado de las agendas no se vuelve sobre estos temas confiados en que todos "nos entendemos" y es entonces cuando aparecen en el medio de la actividad como el "retorno de lo reprimido". En síntesis es necesario fortalecer los procesos de negociación y construcción de acuerdos sobre los objetivos formativos. Desde mi punto de vista este aspecto resulta clave para no crear falsas expectativas que suelen derivar en frustraciones (tanto nuestras como de los destinatarios de la formación)

**Cuarta cuestión clave:**

### **Definir actividades pertinentes para variados dominios de contenidos**

El saber implica dominios de conocimiento diferentes: El saber no es solo de tipo conceptual, no refiere solo a las ideas. Involucra también formas concretas y particulares de hacer las cosas que dan cuenta de un "saber hacer" e implican el manejo de procedimientos de distinta índole. Supone además diferentes modalidades de vínculo con objetos, situaciones y personas que dan cuenta de un saber de tipo actitudinal implicado en los diferentes contextos de actuación.

Un pregunta clave para organizar las actividades de aprendizaje es tomar posición respecto de cómo aprenden los sujetos esos diferentes tipos de saberes. ¿Se emplea el mismo procedimiento para aprender una teoría, o una habilidad motora, o una habilidad intelectual, o una actitud o una norma? Esta pregunta nos ubica en el campo de las teorías del aprendizaje.

En la actualidad coexisten diversas teorías que explican de diverso modo los procesos de aprendizaje, no existe una teoría hegemónica y hay aspectos controvertidos.<sup>5</sup> Sin embargo en esa diversidad es posible encontrar 3 rasgos comunes que nos permiten construir algunos principios orientadores para el diseño de las actividades de aprendizaje destinadas a adultos.

a) La reflexión sobre la acción y toma de conciencia de saberes en ella implícitos

Teorías que explican la construcción cognitiva<sup>6</sup>, como teorías que explican el aprendizaje de procedimientos<sup>7</sup>, como otras que explican el aprendizaje de actitudes<sup>8</sup> coinciden en señalar que la reflexión sobre la acción constituye un proceso clave para la construcción de nuevos saberes.

La reflexión sobre la acción implica el desarrollo de procesos meta cognitivos<sup>9</sup> que consisten fundamentalmente en describir y justificar las acciones desarrolladas. (cómo se hizo lo que se hizo y porque se hizo de ese modo) Por tanto son reconstrucciones hechas a posteriori que permiten tomar conciencia de los saberes en ella implícitos.

b) La interacción social

La meta cognición supone un proceso de justificación de la acción ante otro. Ese otro puede poner en juego un proceso de interacción social que resulta necesario para la toma de conciencia de las contradicciones. La introducción del otro permite cooperar en la construcción de saber y juega un papel fundamental en la formación de actitudes pues esta se construye en la interacción con otros mediante procesos de observación, contrastación, comparación, imitación y análisis crítico de comportamientos.

c) La homología entre el contexto de formación /aprendizaje y el contexto de actuación

---

<sup>5</sup> Hay diversas teorías que explican de modo diferente el aprendizaje conceptual y que adscriben a diferentes tradiciones de investigación en el campo de la psicología del aprendizaje. Hay una menor producción teórica referida a los aprendizajes de tipo procedimental (saber hacer) y actitudinal.

<sup>6</sup> Algunas teorías (Piaget 1975 y 1985) proponen que el motor de la construcción de nuevos conocimientos es el conflicto cognitivo. Este surge como contradicción entre pensamiento en acción y expresión verbal de la acción. *"Un conflicto cognitivo se desarrolla cuando en el interior de un sujeto surge una contradicción o una incompatibilidad entre sus ideas, sus representaciones y sus acciones"* (J. Astolfi 2001) Para poder construir conocimiento el sujeto debe poder tomar conciencia de esa contradicción entre lo que hace y lo que dice que hace. por tanto resulta imprescindible que reflexione sobre su práctica

<sup>7</sup> En el ámbito de la formación de competencias para la gestión se sostiene que para aprender capacidades de actuación se necesario llevar adelante proceso de acción y reflexión sobre la acción. Ver Braslavsky, C y Acosta F 2001, LeBoterf G 2002. Schön. D (1992).

<sup>8</sup> Para formar actitudes resulta necesario que los sujetos comprendan la actitud en cuestión y puedan dar cuenta e las razones en las que se fundamenta. Esos procesos de comprensión y justificación de la actitud suponen procesos de reflexión sobre los propios modos de actuar. Ver Coll et al (1992)

<sup>9</sup> Ver R Nickerson, D Perkins y E Smith (1990)

Para aprender a actuar con competencia las actividades de aprendizaje deben poder reproducir de la manera más adecuada posible las situaciones que las personas deben resolver en sus contextos de actuación. Se puede decir que es conveniente lograr una homología entre contexto de formación (situación de aprendizaje) y contexto de actuación (situación real de actuación). Las actividades de aprendizaje que se seleccionen deben permitir poner en acción las mismas capacidades y actitudes que se requieren para los contextos de actuación.<sup>10</sup>

Los tres rasgos descritos constituyen principios organizadores de las actividades de aprendizaje las mismas deben en todos los casos promover la reflexión sobre la acción, la interacción social y tender a la homología entre contexto de aprendizaje y contexto de actuación.

En el siguiente cuadro se intento, de un modo muy esquemático por cierto, sistematizar de acuerdo con algunos analizadores clave la diversidad de estrategias de formación.

Como se puede apreciar el propósito formativo resulta en todos los casos el organizador de la estrategia de formación. Es el que orienta la selección de las actividades de aprendizaje.

El impacto sobre el saber hacer es diverso y se encuentra asociado fundamentalmente a la posibilidad de desarrollar la actividad de formación en el propio contexto de actuación y a la posibilidad de contar con un seguimiento del capacitador que aporta una mirada externa que permite consolidar el trabajo.

---

<sup>10</sup> Ver Jabif, L (2002)

## Intento clasificatorio de actividades

<b>Propósito</b> Se espera un aprendizaje de tipo conceptual		<b>Propósito</b> Se espera un aprendizaje de tipo procedimental con impacto en el saber hacer		<b>Propósito</b> Se esperan aprendizajes actitudinales	
<b>Objetivos formativos</b>	Refieren al conocimiento o a la comprensión de enfoques teóricos, de procedimientos/ métodos / técnicas de trabajo y/o de actitudes que se necesitan en el ejercicio de ese rol	Refieren al aprendizaje de procedimientos al empleo de los mismos las propias prácticas y al análisis metacognitivo		Refieren al reconocimiento y a la modificación de las propias actitudes	
<b>Impacto en el saber hacer</b>	Bajo	Medio	Alto	Mediano Impacto	Alto impacto
<b>Contexto en el que se realiza la actividad formativa</b>	Contexto de formación No involucra al contexto de actuación	Contexto de formación Puede involucrar al contexto de actuación Seguimiento del capacitador	Contexto de actuación Seguimiento del capacitador	Contexto de formación Involucra acciones en el contexto de actuación Seguimiento del capacitador	La actividad se realiza en el contexto de actuación con seguimiento del capacitador
<b>Actividades tipo</b>	Conferencias Clases magistrales Grupos de discusión Talleres de simulación Talleres de análisis de casos Seminarios Foros virtuales	Análisis de situaciones de trabajo sobre la base de registros propios o de otros Diseño e implementación de proyectos y planes de trabajo. Diseño y realización de Seminarios viajeros, visitas de estudio, foros virtuales	Observaciones entre pares y análisis de las mismas con el capacitador. Implementación de nuevos procedimientos con seguimiento del capacitadores Grupos de discusión sobre propias prácticas		

### Quinta cuestión clave:

## Seleccionar y preparar capacitadores a cargo de transmisión

La 5ta cuestión refiere a los sujetos/organizaciones que se hacen cargo de la transmisión, en el contexto de las experiencias a escala. Estos sujetos integran los equipos de trabajo de la OR.

Es casi una obviedad señalar que las posibilidades de transmitir la experiencia, de poder diseñar y desarrollar estrategias de transmisión diversas, de conducir un proceso de trabajo se encuentran en primera instancia condicionadas por las capacidades instaladas en los propios equipos que integran las OR.

Cuanto más heterogéneos sean en términos de formación y de experiencia de trabajo los equipos que integran las OR más capacidad tendrán de asumir proyectos en la perspectiva de escala. La multiperspectividad en el abordaje de los problemas enriquece no solo la mirada y análisis de los mismos sino que posibilita el hallazgo de diferentes soluciones.

Desde ya que la capacitación continua de los equipos de la OR es una tarea clave – como lo indica la organización de este encuentro de intercambio entre las diversas organizaciones que participan de la iniciativa.

En términos generales, las temáticas centrales de la formación continua de estos equipos refieren a: los procesos de gestión participativa de proyectos, la búsqueda y gestión de recursos económicos, el trabajo en equipo y los procesos de comunicación.

Sin embargo hay algunas actividades que resulta imprescindible que el equipo de capacitadores realice para poder gestionar proyectos y programas en perspectiva de escala:

- Sistematizar la experiencia mediante un proceso evaluación de resultados: Esta sistematización tiene como propósito identificar el núcleo duro de la experiencia. Que es lo crucial en esa experiencia que es lo que la identifica como tal, aquello que la hace particular y la diferencia de otras experiencias.
- Diseñar un proceso de formación continua posible para las condiciones de trabajo institucionales que permita abordar los aspectos institucionales más débiles.
- Realizar un proceso de auto evaluación: tomar conciencia de fortalezas y debilidades en términos de saberes y capacidades instaladas en los sujetos y en la organización.

La posibilidad de llevar una experiencia a una escala más amplia, desde mi punto de vista, está estrechamente condicionada por la posibilidad de realización de estas tareas.

### Sexta cuestión clave:

## Diseñar un sistema de evaluación de proceso y resultados

Avanzar en el desarrollo del proyecto sin un sistema de evaluación de proceso es como andar a ciegas. No es necesario que el sistema sea sofisticado pues ello atenta contra el sistema mismo y contra la tarea: la actividad de evaluación comienza a insumir mucho tiempo y entonces se deja de

---

hacer. Por ello cuanto más simple sea el sistema de evaluación, mejores serán las posibilidades de ponerlo en marcha.

La triangulación de información de índole cuantitativa (que se guarda en registros de actividades y bases de datos) con la de índole cualitativa (referida a opiniones y representaciones de actores) es una estrategia metodológica que permite evaluar el proceso.

La evaluación referida a aspectos cruciales del trabajo se instala de ese modo como un estilo de trabajo que resulta consistente con los procesos meta cognitivos. Para a ser una estrategia más de reflexión sobre la acción que permite seguir construyendo conocimiento.

Por ello la autoevaluación de equipo de trabajo de la OR es también considerada una de las claves de la formación continua como ya lo hemos indicado en el punto anterior.

### Como cierre

He planteado algunas ideas que atraviesan los procesos de diseño de programas de formación que espero puedan contribuir a pensar estos procesos en el contexto de proyectos a escala.

La he presentado como ideas básicas orientadoras pero no hay en ellas la pretensión de erigirse en fórmula general que garantice el éxito de la estrategia porque todos sabemos no hay fórmulas generales. Cada situación requiere de un análisis propio y cada situación tendrá sus peculiaridades.

Espero - como nos planteara en la cita Benjamín- haber podido comunicar una experiencia y que la misma les resulte una ayuda para seguir con vuestra historia que como la mía sigue siendo una historia en curso.

### Bibliografía y material de consulta

Astolfi, P, J (2001): Conceptos clave de la didáctica de las disciplinas, Sevilla, Díada Editora

Ausubel, D. P (1978): La educación y la estructura del conocimiento, El Ateneo, Bs. As.

Benjamin, W (1991): "El Narrador", en Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Madrid, Taurus.

Braslavsky, C y Acosta F (2001): Estado de enseñanza de la gestión y de la política educativa en Latinoamérica, Buenos Aires, I I PE UNESCO, Sede Regional Bs. As.

Braslavsky, C y Acosta F (2002): La formación para la gestión y de la política educativa: conceptos claves y orientaciones para su enseñanza, Buenos Aires 2002,

Coll, C et al (1992): Los contenidos en la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes, Madrid, Editorial Santillana.

Croce, A (2004): Aprendizajes sobre Escala. Fundación SES, Bs. As, 2004

---

Documento base: "Programas con *Perspectiva de Escala*". El Aprendizaje sobre la práctica y su transferencia Un desafío para la Red de Organizaciones de la Sociedad Civil de América Latina y España.

Fumagalli, L (2003) : Gestión de proyectos de desarrollo educativo local: reflexiones sobre un programa de formación, Buenos Aires, Publicaciones del I IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Le Boterf, G. (2002): Ingeniería de las competencias, Barcelona, Ediciones Gestión 2000

Meirieu, P (1991): Le haiz de éduquer, Paris, ESF

Nickerson, D Perkins y E Smith (1990): Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual, Barcelona, Paidós

Piaget, J (1975): La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo, Madrid, Siglo XXI

Piaget, J (1985): La toma de conciencia, Madrid, Morata

Poggi, M (2001): La formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias, Buenos Aires, I IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Schön, D (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones., Barcelona, Paidós.

---