



.....

**Plan de transferencia
y escalamiento**

Lic. Marcelo Koyra

Septiembre de 2017



Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana

ORGANIZAN



APOYAN



COLABORAN



Índice

Introducción	7
Proceso de escalamiento	10
Momento I: Preparación inicial	11
1. Conformación de equipos de trabajo	11
2. Identificación de condiciones contextuales bajo las que es posible replicar esta práctica	11
3. Selección de escuelas e instituciones para implementar el proyecto	12
4. Diagnostico inicial	13
Momento II: Diseño de las acciones	14
5. Adaptación y planificación de las capacitaciones	14
6. Estudio de “Necesidades de aprendizaje y estrategias de capacitación para disminuir la violencia y la discriminación” y “Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad”	14
7. Producción de materiales artísticos de apoyo	15
Momento III: Implementación de las acciones de capacitación	16
8. Acciones de capacitación para los y las docentes y/o actores de organizaciones sociales	16
9. Talleres con los niños y niñas	17
10. Talleres con las familias	17
Acciones transversales a los tres momentos del proyecto	18
1. Desarrollar un plan de comunicación	18
2. Instrumentos de sistematización de la experiencia	18
3. Propuestas para incidir en la política pública educativa	18
Para tener en cuenta	21
Bibliografía	22

Introducción

El abordaje de la problemática vinculada a la prevención de la discriminación y la violencia en la primera infancia suele ser de una complejidad que muchas veces desborda la capacidad de las instituciones que trabajan con esta población. Debido a ello el IIDH, el Teatro Solís, la CEDH y Superarte decidieron diseñar y explorar estrategias que posibiliten la ampliación de la experiencia a más centros educativos para que puedan recibir los aprendizajes y los modos de trabajo que han sido exitosos en todo el proceso de implementación del Proyecto “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana”, de modo que puedan contribuir a lograr sostenibilidad en el tiempo a través de la incorporación de la temática en la agenda pública.

Incidir en política pública es una misión inherente a los ejecutores principales del proyecto, por un lado, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), desde su fundación, en 1980, tiene como mandato promover y fortalecer el respeto a los derechos humanos consagrados en los instrumentos del sistema interamericano y contribuir a la consolidación de la democracia en la región. En los últimos años ha puesto énfasis en la Educación en Derechos Humanos (EDH), como parte de las soluciones de política pública para el desarrollo de sociedades más igualitarias, democráticas e inclusivas¹. El desafío del IIDH es promover la incorporación de la EDH y las sugerencias prácticas del PIEDH² en las escuelas situadas en zonas en situación de vulnerabilidad social, promoviendo la formación de docentes y la mejora de plataformas pedagógicas y tecnológicas.

Por otro lado, la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Chihuahua (CEDH) es un organismo público autónomo dedicado a la protección, observancia, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos. Su nacimiento está asociado a la necesidad de contar en México con un organismo protector de derechos humanos para sancionar las conductas de violación a los DDHH, además de lograr una promoción y divulgación de los mismos. En el año 2011 inició la búsqueda de un esquema de enseñanza aprendizaje que pudiera incidir en el ánimo de la infancia, ayudándolos a identificar las conductas asertivas que favorecen el ejercicio y respeto de sus Derechos Humanos, así como el cumplimiento de sus responsabilidades.

El Teatro Solís constituye un espacio educativo muy valioso en Montevideo, y un efector comprometido con el desarrollo de acciones que contribuyan a la formación y la promoción cultural. El Departamento de Educación propone entre algunos de sus objetivos fundamentales: “Brindar herramientas de formación a docentes de diversas ramas de la enseñanza, para que amplíen sus posibilidades de acción en el aula en relación con la aplicación de las artes escénicas como recurso didáctico (talleres, charlas, seminarios, etc.)”; elaborar material didáctico en diversos formatos como herramienta complementaria del “Programa de Formación de Nuevos públicos”; y a su vez, define como una estrategia central de su acción: “La construcción de una red que involucre diversos actores sociales para conformar una comunidad de aprendizaje integrada por artistas, vecinos, sistema educativo formal y no formal, organizaciones culturales públicas, privadas y pertenecientes al tercer sector, empresas y el sistema político”.

Finalmente, cabe señalar, que Superarte ha proyectado su trabajo con el objetivo de mejorar la participación comunitaria incrementando el sentido de pertenencia, ofreciendo actividades culturales y recreativas, fomentando el empoderamiento social, para así lograr un mejor desarrollo de comunidades y/o colonias en Ciudad Juárez. Todas las intervenciones que ha llevado a cabo se realizaron con el objetivo de incrementar de formar en liderazgo bien encausados que contribuyan al desarrollo de una sociedad más inclusiva e igualitaria.

El plan de escalamiento y transferencia ha sido una intención que ha acompañado todo el desarrollo del proyecto. La implementación del proyecto “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana” ha tenido el mismo objetivo de incidencia en ambos países, propósito al que se aspiró recorriendo diversos caminos. En Montevideo Uruguay, se ha convocado a todas las docentes de las escuelas pilotos para capacitarlas en AAEE y DDHH y a partir de eso generar estrategias en las aulas y con las familias de niños y niñas. En Ciudad Juárez, México se convocó a algunas docentes de las escuelas piloto para que ellas pudieran realizar los proyectos en forma conjunta con las familias, los niños y niñas de su curso que también fueron destinatarios, desde el inicio, del proceso de formación. Sin embargo, muchos de los resultados a los cuales arribaron por diferentes sendas son similares.

Es clave pensar en escala no solo en términos de mayor cobertura sino también en términos institucionales y políticos ya que permite incorporar nuevos actores a las estrategias de desarrollo. Esperemos que este documento pueda ser una contribución en esta línea.

“Llevar a escala no es tan sólo un ejercicio técnico, sino también sociopolítico, porque requiere de apropiación del proceso por parte de la comunidad afectada. Esta apropiación está dada por la: necesidad sentida, la comprensión del proceso, la confianza en el proyecto, y el compromiso con los resultados por parte de los involucrados” (Carrizosa, 2005:2)

1 Instituto Interamericano en Derechos Humanos. Marco Estratégico 2011-2014 La educación como clave del futuro democrático. Pag.8

2 “Pacto Interamericano de Educación en Derechos Humanos” (PIEDH) realizado en Lima en el año 2010 se define a la EDH como “el sustrato ético y el eje articulador del sistema educativo formal y como condición necesaria para el desarrollo de capacidades ciudadanas que conduzcan al fortalecimiento del sistema democrático y la vigencia efectiva de los derechos humanos.”

“... la gran fortaleza de este proyecto es que consigue ser algo nuevo...aborda la convivencia desde un lugar distinto, como son las artes escénicas en conjunción con los derechos humanos. Esto es novedoso” (integrante del equipo)

Según Restrepo (2011)³ a esta mayor escala se puede llegar por diferentes caminos, no siempre lineales. Los que se utilizan más comúnmente son dos:

- a- Transferir un modelo de trabajo, o una acción o práctica específica del proyecto, a instituciones que tienen mayor alcance en sus intervenciones, como pueden ser organismos públicos o redes de instituciones. Este tipo de escalamiento se apoya en la estrategia de la incidencia en política pública.
- b- Replicar el modelo de trabajo en otras instituciones y/o localidades para llegar a mayor cantidad de beneficiarios.

El plan de transferencia y escalamiento que aquí presentamos sigue el primer camino y puede caracterizarse además como lo que Wasir y Van Oudenhoven (1998) llaman una replicación conceptual por el cual no insistimos en el análisis de los procesos singulares y elementos específicos del programa, sino en los componentes y los principios generales que pueden transferirse a otros lugares. Intentamos proponer un camino posible para desarrollar la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad a través del Arte y de la Educación en Derechos Humanos —el arte como una actividad empírica y la EDH como la materia que tematiza dicha actividad—, con la convicción que ese desarrollo incide positivamente en la disminución de la violencia y la discriminación en el universo de la primera infancia.

El camino elegido permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad de la propuesta a los diversos contextos demográficos y a las iniciativas locales sin perder impacto ni rigurosidad extendiendo los resultados a nivel geográfico.

Para que esta experiencia sea posible es necesario que los agentes implicados decidan serlo y para ello es condición promover procesos participativos de conjunto, respetuosos de la diversidad de lógicas imperantes y de la progresividad de su construcción.

¿Por qué es tan importante escalar esta experiencia? En primer lugar, como hemos sostenido en propuestas anteriores, es importante y necesario, siendo este un tema de vacancia, la construcción de un sistema regional de formación y prevención de la discriminación y la violencia orientado a primera infancia (3 a 8 años) a través del arte y la educación en derechos humanos. En segundo lugar, es indispensable que se puedan desarrollar nuevas capacidades comunitarias e institucionales para prevenir las situaciones de discriminación y violencia no solo en Uruguay y México sino en todos los países donde sea posible la implementación de este proyecto y en tercer lugar, hay que replicar prácticas exitosas que permitan que los niños y niñas puedan, a través de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad establecer relaciones sanas y saludables para disminuir y prevenir situaciones de discriminación y violencia.

“El arte se convierte en un proceso pedagógico de gran impacto en la niñez y despierta de una manera singular todos sus sentidos. Cautivando su atención se puede enlazar a los derechos humanos como un tema central del reconocimiento de nuestro valor como personas” (Integrante del equipo).

Escalar un proyecto no implica necesariamente que incida en forma directa o inmediata en la política pública en general, o en la política educativa en particular. Sin embargo, tal como dice Neirotti (2008:171) *“En la medida en que una experiencia se proyecta en la dirección de la ampliación y profundización de la estrategia, también se hace más notoria en los espacios públicos de decisión y, a la vez, susceptible de convertirse en enseñanza o advertencia para la toma de decisiones públicas”*⁴.

Las posibilidades de escalamiento están asociadas a que las actividades del proyecto puedan afianzarse y ser sostenibles. David Perkins (2000)⁵ plantea que una iniciativa es sostenible cuando cuenta con recursos humanos y financieros para continuar o ampliar su escala. Dado que los proyectos implementados en Montevideo, Uruguay y Ciudad Juárez, México no estuvieron orientados a generar condiciones de infraestructura sino a desarrollar conocimientos, capacidades y metodologías para ofrecer mejores condiciones en los procesos de aprendizaje vinculando EDH y AAEEE para la prevención de violencia y la discriminación, el mejor indicador para conocer cuán sostenibles serán los proyectos es lograr su apropiación por parte de los actores educativos.

En la medida entonces, en que se produzca esta apropiación se generarán condiciones más propicias para poner en marcha *“reformas de carácter sistémico que incluyan innovaciones simultáneas en currículum, pedagogía, evaluación, desarrollo profesional, administración, incentivos y alianzas para el aprendizaje conjunto entre escuelas, instituciones académicas, empresas, organizaciones comunitarias y familias”* (Dede, 2006).⁶

.....

3 Restrepo Clara Inés. Escalamiento de un proyecto de inclusión juvenil: El caso de un Proyecto entra 21 en Medellín, Colombia. Internacional Youth Foundation. 2011.
4 Neirotti, Nerio. De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América . - 1a ed. - Buenos Aires : Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2008.
5 Perkins, D. 2000: La escuela inteligente. Barcelona, SEP - Gedisa.
6 Dede, C. 2006: The Role of Emerging Technologies for Knowledge Mobilization, Dissemination and Use in Education. George Mason University, US Department of Education. Disponible en: www.virtual.gmu.edu

En México, el trabajo con DENI (títere que aprendió en la escuela los derechos de los niños y niñas) incorpora actualmente las temáticas del Proyecto y en el caso de Montevideo, Uruguay se ha conseguido que el Ministerio de Educación y Cultura asuma el costo de las horas docentes de las actividades de capacitación y seguimiento de la nueva etapa de implementación, por lo que ya se visualizan impactos novedosos del proyecto.

Otro de los aspectos claves para emprender procesos de escalamiento es la legitimación, el reconocimiento y el prestigio de las personas e instituciones que promueven las acciones. Creemos que, en este caso particular, las instituciones participantes tienen ampliamente saldado este aspecto.

Proceso de escalamiento

Podemos pensar la implementación del proyecto utilizando momentos en lugar de fases o etapas, ya que “... los momentos se superponen y articulan mutuamente” (Valles, 1997)⁷ permitiendo no pensar en forma rígidas la ejecución de un proyecto.

Glennan (2004) sostiene que un proceso exitoso de escalamiento debe contar con las siguientes características:

- a- Ser interactivo, involucrando centros educativos, docentes, instituciones sociales, universidades, etc., lo que permite establecer relaciones que continúen a lo largo del tiempo. Esto fue claramente propuesto en la evaluación de los actores intervinientes en las experiencias anteriores. “Se deberían sumar como apoyo el Ministerio de Educación, la Secretaría de DDHH, Las embajadas, las escuelas de artes y las Universidades”.
- b- Adaptarse a las circunstancias frente a las nuevas situaciones que seguramente vayan apareciendo y se vayan desarrollando.
- c- Facilitar procesos de reevaluación y aprendizaje continuos a lo largo del tiempo.
- d- No ser lineal desarrollándose, por el contrario, como una secuencia de actividades que pueda ajustarse en la medida que los actores vayan necesitando.⁸

Teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados y en función de la experiencia realizada podemos agregar un aspecto más que garantizaría el éxito de la transferencia:

- e- Implementación de una **Mesa Interinstitucional** que involucre a los actores intervinientes y permita monitorear de forma compartida el desarrollo del proyecto, los problemas y dificultades que su implementación vaya suscitando, descomprimiendo las resistencias y conflictividades emergentes, facilitando los procesos de coordinación y gestión burocrática.

La propuesta de transferencia y escalamiento que aquí se presenta se ha desarrollado teniendo en cuenta además los puntos críticos de los proyectos implementados en Ciudad Juárez, México y Montevideo, Uruguay y que han identificado los principales actores. Estos son:

La selección de las escuelas piloto y del personal docente participante

La falta de reglas claras en cuanto a la gestión del proyecto y los actores encargados de tomar decisiones sobre los procesos en curso

La alta rotación de docentes y directivos (atenta contra la sustentabilidad de la propuesta)

La elaboración de las propuestas de capacitación y materiales pedagógicos

7 Valles, Miguel (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis. Madrid

8 Glennan, T. K. et al. 2004: Expanding the Reach of Education Reforms. Perspectives from Leaders in the Scale-up of Educational Interventions. Santa Mónica, USA. RAND.

Momento I: Preparación inicial

1. Conformación de equipos de trabajo

Uno de los elementos esenciales para lograr que la experiencia sea exitosa es armar equipos de trabajo con un perfil adecuado a las acciones previstas. Un equipo de trabajo consiste en un grupo de personas trabajando juntas que *“comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco”* (Antúnez, 1999, p.96)⁹.

Estos equipos pueden ser personas físicas o instituciones, pero sugerimos tengan las siguientes características:

- a- Que el Proyecto sea implementado por una organización con experiencia en el tema de violencia o en el trabajo con los niños y niñas y que conozca las características particulares de la población a atender, sus necesidades, fortalezas y dinámicas.
- b- Tener experiencia y conocer las implicaciones de mediar entre los distintos actores: docentes, niños y niñas, familias, directivos, funcionarios. Uno de los responsables del equipo de Ciudad Juárez, México expresaba *“es necesario mejorar la gestión operativa del proyecto, promoviendo los acuerdos necesarios para trabajar con designación más clara de responsabilidades y roles”*. Incorporar actores nuevos es importante para la incidencia del proyecto, pero requiere un esfuerzo de gestión que debe ser anticipado.
- c- Capacidad de incidencia y negociación con autoridades educativas y actores clave para la implementación, por ejemplo, en los inicios de los talleres dentro de las escuelas o con los padres, y flexibilidad para adaptarse a los imprevistos que pueden aparecer.

Crear un buen equipo de trabajo es fundamental para llevar adelante el proyecto de manera atractiva, creativa y dinámica. Hay que tener presente que trabajar de manera coordinada y sinérgica redundará en mayores beneficios en el impacto de las acciones.

El equipo de trabajo deberá ser multidisciplinario e interinstitucional y a partir de la experiencia acumulada y en función de las recomendaciones realizadas por los que ejecutaron anteriormente el proyecto estaría conformado por una (1) coordinación general y tres (3) componentes de trabajo:

- i) equipo que haga la adaptación de los materiales en función de los diagnósticos locales
- ii) equipo encargado de la capacitación y el acompañamiento de las actividades de prevención
- iii) equipo que realice el monitoreo, evaluación y sistematización

2. Identificación de condiciones contextuales bajo las que es posible replicar esta práctica

El objetivo principal de todas las actividades que se realicen es fortalecer la educación en Arte y Derechos Humanos (EDH), con el objeto de contribuir a la prevención de las múltiples formas de discriminación y de violencia que atraviesa la sociedad y que se reproducen y expresan en las instituciones educativas. A partir de la experiencia identificamos algunos aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar los lugares de posible implementación para pensar los procesos de escala:

- a- Localidades y/o centros educativos en los que sea posible contar con información sobre acoso escolar, discriminación y violencia en los primeros niveles educativos.
- b- Contextos principalmente urbano-marginales: es posible implementar el programa en otro tipo de contextos con características rurales e incluso indígenas atendiendo a la diversidad de los países de América, pero requiere un acercamiento e interpretación distinta de la problemática de discriminación y violencia infantil que considere sus características socioculturales particulares.
- c- Posibilidad de ingresar a los centros educativos para implementar las actividades y dar seguimiento a los docentes, las familias, niños y niñas involucradas. A partir de las experiencias realizadas consideramos que es absolutamente indispensable contar con el vínculo y

.....

⁹ Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Revista Educar 24, pp. 89-110. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa.

apoyo de los directores de las escuelas. En las evaluaciones finales los actores principales afirmaban que “es fundamental que el equipo de inspectores de primaria y educación inicial acompañen este proceso”. Los acuerdos previos por lo tanto son esenciales.

d- Contextos donde sea posible el involucramiento de diversos actores para generar una red mayor que permita además movilizar recursos disponibles en las comunidades, principalmente otros organismos o instituciones que trabajen esta problemática. En este sentido, en Montevideo, Uruguay se ha convocado al Instituto de la Niñez y Adolescencia de Uruguay (INAU) para incorporar en los procesos de capacitación y transferencia de la metodología a diferentes organizaciones y actores, no exclusivamente docentes. Es importante aclarar que el proceso de construcción de aliados se va desarrollando a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, y en muchas ocasiones, algunos se pueden identificar anticipadamente y otros son el resultado de acciones concretas de articulación que se van logrando en cada localidad de implementación.

e- En el caso de que se trabaje con centros educativos se recomienda que las y los docentes involucrados en el proceso de formación, al igual que los directivos de los centros educativos, tengan una designación estable a fin de poder sostener los procesos de transferencia en las escuelas y con el objetivo de lograr cambios en el abordaje de la problemática en la cultura institucional, sería conveniente que participen por los menos tres docentes por centro educativo. Los mismos deberían llevar adelante sus tareas diarias en la franja etaria de 3 a 8 años.

3. Selección de escuelas e instituciones para implementar el proyecto

Los procesos de escalamiento no son llanos y en ocasiones deben enfrentar desafíos o limitaciones que provienen del mismo centro educativo. Aún cuando las autoridades educativas o las y los docentes hayan mostrado colaboración y entusiasmo. Steiner (2000) lo denomina gramática escolar e implica “*el control indirecto de los administradores del sistema educativo, la falta de tiempo para la formación continua de los docentes, las complicaciones para llevar a cabo el trabajo en equipo y generar confianza entre los involucrados y, finalmente, la “fatiga de reforma” a la que han sido sometidos muchas veces los docentes sin haber podido degustar resultados tangibles*”¹⁰ constituye en general un obstáculo para la innovación y la réplica de las acciones. Si bien es posible trabajar sobre ellos es importante poder identificarlos y tenerlos presentes desde un comienzo.

Hay que identificar centros educativos que sean permeables a los emergentes que traen los niños y niñas de sus familias o territorios. En los procesos de indagaciones anteriores las docentes insistieron en esto como una de las cuestiones claves para el desarrollo de la creatividad, pero al mismo tiempo entienden las dificultades que esto suscita. Hay cierta disociación entre lo que “debería ser” y lo que realmente sucede en el ámbito áulico. Una docente expresaba “Hay exigencias desajustadas a la realidad del niño. Es decir, te formas en determinadas cosas, pero después el niño pasa a segundo plano porque tenes que cumplir con las pautas y normas” (sin poder atender lo que les pasa).

Lo anterior podría pensarse como desafíos internos, pero también hay otros que son externos y que son inherentes a las políticas de nivel municipal, provincial o nacional que influyen en la escuela. Entre ellos se encuentran “*los obstáculos que puede generar la burocracia en función de sus compromisos con grupos de interés o del suyo propio, la escasa autonomía de las escuelas —limitaciones para controlar su presupuesto, su cronograma o su currículum—, la escasez de recursos —puesto que toda reforma generalmente conlleva gastos adicionales— y la presión que sienten las escuelas por mostrar resultados significativos en el corto plazo, lo cual inhibe el desarrollo de esfuerzos de largo plazo*” (Steiner, 2000)¹¹.

Todas estas dificultades han sido identificadas por las y los docentes en las experiencias realizadas. A la hora de ejecutar cualquier proyecto educativo estos desafíos, internos y externos, se deben tomar en cuenta, van a estar presentes.

Para reducir estas posibles limitaciones, una vez identificadas los centros educativos o instituciones en donde se implementarán las acciones es importante explicitar con las autoridades respectivas y los responsables de cada lugar el plan operativo o de trabajo para establecer responsabilidades y garantizar la sustentabilidad de las capacidades instaladas que quedarán una vez implementado el proyecto.

Que los actores intervinientes tengan claro el “norte” de sus actividades es condición para un diseño efectivo del modo específico que adquirirá en ese establecimiento concreto el proyecto.

.....

10 Steiner, Lucy 2000: A Review of the Research Literature on Scaling up in Education. Chicago, IL, North Central Regional Educational Laboratory.

11 Op cit

4. Diagnóstico inicial

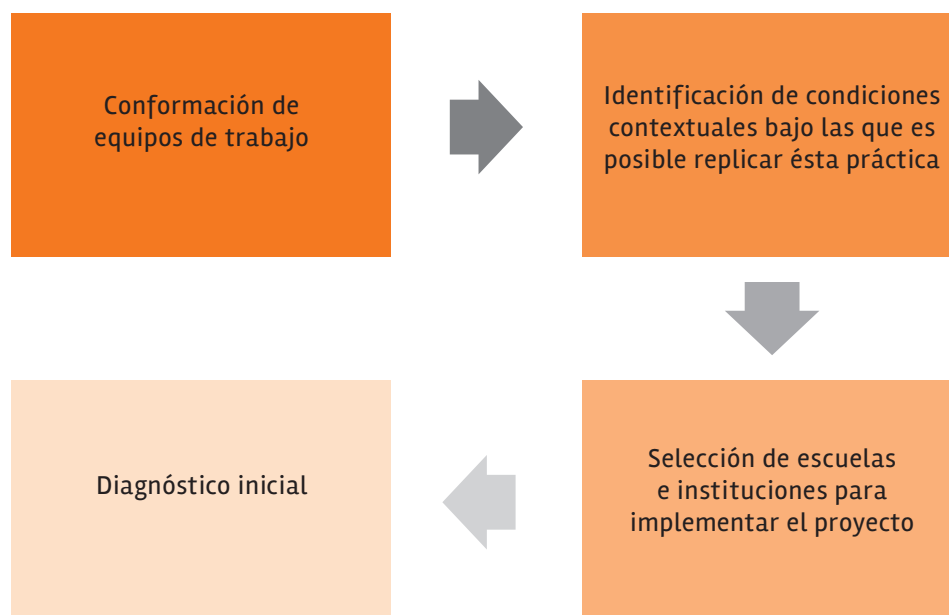
Juan Carlos Tedesco ha planteado que “ante la falta de certezas y recetas universales para aplicar en América Latina, resulta necesario avanzar en la formulación de diagnósticos que den cuenta de la diversidad y de los aspectos específicos propios de los distintos contextos de la región, destacando las necesidades de promover estudios en profundidad de carácter cualitativo y de indagar sistemáticamente sobre los aspectos subjetivos de los involucrados en el acto educativo” (Tedesco, 2006a).¹²

Una vez seleccionados los centros educativos, instituciones y personas que participaran del proyecto es importante realizar un diagnóstico acertado de la situación real de la institución en relación con la violencia y discriminación entre pares. El diagnóstico es una herramienta que nos permite innovar e identificar fortalezas y áreas de oportunidades. Según Buisán (2001:17) “el diagnóstico trata de describir, clasificar, predecir y, en su caso explicar el comportamiento de los sujetos... Es necesario obtener información que pueden ser relevantes para la intervención... por lo tanto, el diagnóstico implica una labor de síntesis de toda la información recogida. Supone una destreza. Tiene una función preventiva o correctiva... no constituye una finalidad en sí mismo, pero permite predecir el desarrollo futuro y la marcha del aprendizaje”.¹³

El objetivo es poder orientar mejor las acciones y adecuarlas a las características específicas de la localidad, por otra parte, permite involucrar a los diferentes actores de la comunidad educativa. Como sugerencia nos parece pertinente para la realización del diagnóstico la utilización del método PROBES (Problemas, Objetivos y Estrategias). Este permite abordar el análisis situacional, la aproximación a la situación objetivo y la formulación de estrategias además de favorecer la sistematización de la reflexión sobre las causas de los problemas existentes, superando la tentación de adelantar soluciones (por la familiaridad se tiene con el problema) antes de considerar el conjunto de descriptores causales que lo generan. Trabajar exclusivamente de manera empírica es alejarse de la realidad ya que si comenzamos sólo con abstracciones subjetivas seguramente los resultados también lo serán.

Otro de los métodos que se pueden utilizar es el método FADO (Fortalezas, amenazas, debilidades y oportunidades). Cualquiera sea la elección es importante en esta primera fase poder realizarlos.

Gráfico 1. Síntesis de las acciones de del Momento 1



.....

12 Tedesco, J. C. 2006a: “¿Son necesarias las políticas de subjetividad?” Conferencia dictada en el Seminario Internacional “Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera”. IPE-UNESCO Buenos Aires

13 Buisan S. Carmen. 2001. Cómo realizar un diagnóstico situacional. Méx. ALFAOMEGA

Momento II: Diseño de las acciones

5. Adaptación y planificación de las capacitaciones

Dos materiales originales e innovadores, producto del proceso realizado en Montevideo, Uruguay, son la **Malla Curricular** con contenidos teóricos de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas y la **Guía Metodológica** de talleres detallando un posible itinerario y método didáctico mediante el cual se capacitarán a los integrantes de la comunidad educativa de las instituciones intervinientes.

En un proyecto de esta naturaleza, que integra las disciplinas del arte y los derechos humanos, con igualdad de “derechos y responsabilidades” en relación al alcance de los objetivos buscados, es necesario alcanzar en la oferta de formación docente un buen equilibrio entre lo vivencial-sensible y lo cognitivo teórico, entre la disciplina del arte escénico y la educación en derechos humanos, pero además debe contemplar las especificidades que surgen del diagnóstico realizado previamente.

En este momento el equipo técnico deberá realizar una lectura criteriosa de los materiales a fin de identificar los aspectos que hay que adecuar en cada lugar, sin perder el espíritu de la intervención. Existen contenidos mínimos aglutinados en la Malla Curricular y, una “hoja de ruta” didáctica apta para el desarrollo de acciones directas de prevención dirigidas a niños, niñas o adultos, o para el desarrollo de talleres en un hipotético proceso de formación de formadores, denominada Guía Metodológica. La oferta formativa propuesta incorpora herramientas metodológicas vinculadas al arte que son novedosas y permiten potenciar y desarrollar nuevas habilidades y aptitudes personales.

Por otra parte, la experiencia desarrollada Ciudad Juárez, México también alumbra un camino metodológico posible, de gran impacto, para el proceso de formación conjunta (docentes, familias, niños y niñas) de la comunidad de aprendizaje. En dicha ciudad, la metodología de trabajo se desarrolló en base a cuatro situaciones encadenadas en una secuencia lógica que va de la reflexión a la acción concreta:

- 1) **Ver:** una percepción de la realidad o abordar alguna situación del entorno
- 2) **Juzgar:** confrontar esa situación con el entorno particular
- 3) **Actuar:** Llegar a algún compromiso para accionar
- 4) **Evaluar:** Valorar si se logró los objetivos.

Estos cuatro tópicos fueron desarrollados junto con los ejes temáticos con contenidos en Arte y DDHH lo que permitió la apropiación no solo conceptual sino también vivencial- operativa de la capacitación, facilitando la intervención posterior (actividades de prevención de la discriminación y la violencia) en el seno de cada unidad educativa.

La flexibilidad del proyecto alude a la posibilidad de advertir situaciones nuevas durante el proceso de implementación y actuar en consecuencia para lograr la mayor efectividad posible.

Adicionalmente, a partir de los relevamientos realizados a las y los docentes se recomienda especialmente la incorporación de las temáticas de género a los contenidos de las capacitaciones ya que se desprende del análisis de las encuestas realizadas cierta dificultad de las docentes para distinguir e integrar razonablemente en una estrategia pedagógica los conceptos de igualdad, equidad y diversidad.

6. Estudio de “Necesidades de aprendizaje y estrategias de capacitación para disminuir la violencia y la discriminación” y “Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad”

La realización de ambos estudios permite definir y adecuar las acciones que se van llevando a cabo. Pueden ejecutarse a lo largo de todo el proceso, pero se recomienda para un mejor aprovechamiento de los resultados realizarlos cuando se comienzan los talleres de capacitación.

Para los actores que participaron de las experiencias pilotos el “*Mapa Causal ha sido el producto por excelencia de este proyecto. Un producto que por su temática tiene pocos antecedentes y que deberá promocionarse junto a la Malla Curricular*”

Quizás, una posible ventaja de estos estudios es que parecieran no requerir para la realidad latinoamericana adecuaciones afines a las realidades locales, ya que fue probado en Ciudad Juárez, México y Montevideo, Uruguay y no se observaron diferencias sustanciales en los resultados obtenidos en cada país. Esto pareciera estar asociado al hecho de que para el rango de edad que se propone atender el Proyecto (3 a 8 años), las problemáticas socio culturales de la niñez, son similares, al igual que las problemáticas institucionales y organizacionales que afectan la práctica del personal docente, el clima escolar, las relaciones horizontales entre pares y la calidad del servicio educativo.

7. Producción de materiales artísticos de apoyo

Los materiales pedagógicos y de artísticos de apoyo deberán ser diseñados en cada país según las necesidades y particularidades de implementación en cada uno de ellos. Un componente común en Uruguay y México fue la elaboración y distribución de retablos (Uruguay) o teatrinos (México) y maletas pedagógicas, con material bibliográfico de EDH y literario para la producción y puesta en escena de actividades de AAEE.

Aclaremos que, cómo se ha experimentado cabalmente en esta iniciativa, en cada centro educativo, en cada institución y/o en cada localidad se podrían realizar otras actividades artísticas (plástica, mural, etc.) que se consideren pertinentes y apropiadas para la mejor apropiación de los contenidos y el desarrollo de las actividades de prevención.

Las tres actividades de este momento no tienen un orden secuencial en su implementación, sino que pueden realizarse en forma simultánea o como se considere más conveniente

Grafico 2. Síntesis de las acciones del momento 2



Momento III: Implementación de las acciones de capacitación

Todas las acciones que se proponen a continuación se recomiendan que se realicen en el formato de taller. Esta metodología de trabajo se considera que es la que mejor facilita el encuentro con el otro/a, generándose a partir de allí un espacio fértil para la vivencia, la reflexión, la conceptualización y el desarrollo de las emociones.

Un taller es “un encuentro de personas que se reúnen para pensar y aprender de forma creativa, amena y participativa, facilitando la comunicación y el intercambio de experiencias personales, con el objetivo de propiciar la reflexión y revisión de situaciones individuales y sociales que nos permitan acceder a una mejor calidad de vida”¹⁴.

8. Acciones de capacitación para los y las docentes y/o actores de organizaciones sociales

La formación que se propone es presencial sin embargo, para un mayor alcance de la propuesta puede pensarse el diseño de una plataforma online, o la adecuación de la que ya que tiene el IIDH para la formación online de docentes y otros miembros de la comunidad de aprendizaje o de instituciones educativas formales e informales, lo que facilitaría una cobertura aún mayor sobre todo en las localidades o países que tienen dificultades para identificar agentes capacitados para dictar dicha formación.

Los talleres tienen un potencial de impacto amplio y su replicación es viable en la medida que se recuperen los elementos sustantivos de su diseño, su enfoque de EDH y AAEE, y las líneas de acción que se plantean desde el esquema del proyecto, pero también retomando las lecciones aprendidas durante este tiempo en que se ha implementado.

Este momento del desarrollo del proyecto es también de formación teórica metodológica. Se busca familiarizarlos con conceptos de derechos humanos y ciudadanía, violencia y discriminación, acoso entre pares, formas de facilitar la expresión de las emociones, etc., por medio de actividades lúdicas

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para el fortalecimiento de su implementación en otros contextos.

- a- Contar con un plan y líneas estratégicas de instalación de capacidades en los y las docentes que fomenten la apropiación y autosostenibilidad de la práctica principalmente para lograr después receptividad en las autoridades escolares.
- b- Realizar con los que participen de la capacitación un análisis y mapeo de actores de la comunidad educativa y/o barrial determinando su grado de influencia en cada uno de los momentos que plantea el desarrollo del proyecto para anticipar las alternativas de acción en caso de presentarse obstáculos o dificultades.
- c- Identificar instancias que ayuden a complementar el trabajo con los y las docentes y/o miembros de las organizaciones, buscando espacios de formación continua que sensibilicen y brinden nuevas herramientas pedagógicas a fin de que el proyecto no sea sólo una acción aislada de mitigación de la problemática violencia y discriminación, sino que se instale como un recurso estable que forma parte de la política educativa.

Un aspecto a tener en cuenta es que las y los docentes han expresado la deficiente formación que tienen vinculada a las estrategias pedagógicas y didácticas para promover la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad. Sostienen que su formación está saturada de principios, normas y teorías que no les han permitido adecuarse a los nuevos emergentes de la sociedad, que traen los niños y niñas al aula, por lo que consideramos que hay que incorporar estos aspectos en los contenidos de la capacitación.

.....

¹⁴ “Manual de Capacitación en VIH/SIDA/ETS para Mujeres Líderes Comunitarias”; Lic. Gloria Cortón, Dra. Laura Pagani y Lic. Marcelo Koyra. Programa Provincial VIH/SIDA/ETS, Ministerio de Salud de la Pcia. de Buenos Aires. Año 1997.

9. Talleres con los niños y niñas

En un proceso de escala, para la implementación de un futuro Proyecto se propone que las actividades que se desarrollen con los niños y niñas tengan como objetivo principal la formación de ellos como **agentes de promoción de relaciones saludables para la prevención de la violencia y la discriminación**, esta nueva perspectiva intenta darle a los niños y niñas un mayor poder y protagonismo en el proceso de prevención de la violencia y la discriminación, a la vez que contribuir más eficazmente a la sustentabilidad de la propuesta.

Desde el Proyecto se consideró que para la generación de avances hacia una transformación pedagógica efectiva fuese la comunidad educativa la principal responsable en la tarea de diseñar y poner en práctica las acciones que integren los DDHH y las artes escénicas en cada centro educativo; asimismo se decidió que fuesen los equipos formados quienes aportaran los insumos y construyeran las herramientas de trabajo necesarias para ello. De este modo, la única condición que se estableció para el desarrollo de las acciones fue que reflejaran lo aprendido en el marco del proceso de formación.

Los destinatarios de las iniciativas que se desarrollaran podrían ser diferentes en cada caso (familias, niños y niñas, colegas, organizaciones territoriales, etc.), al igual que la problemática que abordaran o la extensión temporal de las actividades.

Las temáticas de las actividades para niños y niñas en EDH y AAEE han girado en torno a:

- a- la integración: se busca fortalecer el vínculo entre las y los niños y niñas y fomentar el trabajo en equipo, así como el análisis de los problemas y soluciones a través de las "asambleas".
- b- la resolución pacífica de conflictos: el docente fortalece la escucha y comprensión entre pares, promueve la expresión de las emociones frente a una situación conflictiva.

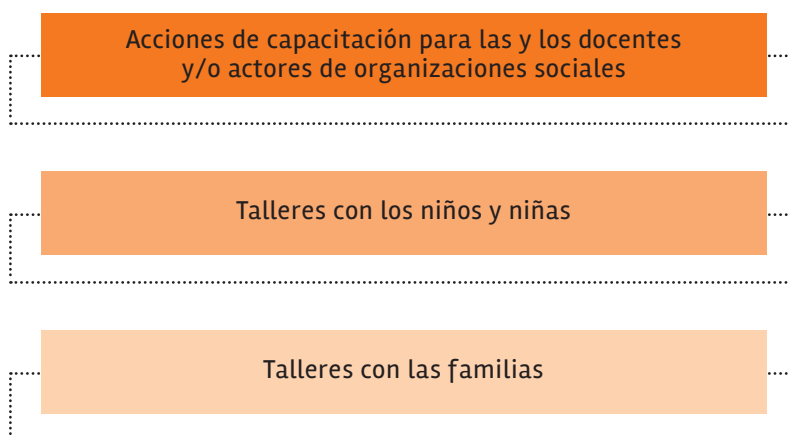
10. Talleres con las familias

Desarrollar estrategias específicas que involucren de forma más activa a los padres y madres de familia, es poner en acto la comunidad educativa, no desde un formalismo sino desde la acción real, lo que genera mejores aprendizajes en los niños y niñas que se sienten estimulados y acompañados por los referentes adultos que transitan por su vida.

Estas estrategias han incluido armado de títeres, de guiones para obras, representación de canciones, diseño y pintada de mural colectivo, etc., todo lo que permita a los adultos jugar y acercarse al marco de significado de los niños y niñas es muy valorado. Estas actividades han sido probadas con éxito, pero no necesariamente son las únicas posibles de realizar.

La presentación en festivales, actos educativos o presentaciones de otro tipo son también espacios claves para ir incorporando las acciones a las curriculas educativas.

Grafico 3. Síntesis de las actividades del momento 3



Acciones transversales a los tres momentos del proyecto

1. Desarrollar un plan de comunicación

Los planes de comunicación y propagación de la experiencia son cruciales para transferir conocimientos, dar visibilidad a los modelos y conformar comunidades de aprendizaje. Como plantea Dede (2006)¹⁵, las “islas” innovadoras que no son visibles ni se proponen desplegar estrategias de comunicación, difícilmente pueden trascender.

La puesta en marcha de planes comunicacionales da cuenta de una implementación sólida y permanente y que además permitiría la búsqueda de otros apoyos. Esto ha sido una debilidad y por ende un aprendizaje de la implementación del Proyecto en ambos países.

Las redes sociales son canales imprescindibles para comunicar lo que se va realizando. Además, es posible pensar, la construcción de una comunidad virtual (mediante agencias e instituciones especializadas, blogs u otras herramientas virtuales), la construcción de banco de experiencias de arte más educación en derechos humanos, y la realización de workshops con la comunidad de aprendizaje en su sentido amplio (docentes, padres, madres, miembros de organizaciones sociales, operadores territoriales de políticas públicas) de manera on line.

“Es clave la elaboración de un plan de comunicación específico, que lleve a redes sociales y una página web específica del proyecto” (integrante del proyecto)

El hecho más significativo para difundir aprendizajes sobre las experiencias e incidir en la política educativa para incorporar la prevención de la violencia y la discriminación a través de la EDH y AAEE es la constitución de una red regional en la temática que involucre a todas las instituciones y centros educativos que intervienen.

2. Instrumentos de sistematización de la experiencia

El desarrollo de mecanismos sencillos pero eficientes de planes e instrumentos de sistematización, monitoreo y evaluación de resultados e impactos, así como la asignación del control del sistema de información a una persona responsable que informe sobre los avances, brechas de incumplimiento y necesidades de fortalecimiento en el diseño es una apuesta que debe ser contemplada a la hora de transferir y escalar el proyecto.

Los mismos deben diseñarse al comenzar el proyecto y aplicarse a lo largo del mismo. La información relevada debe ser en lo posible común a todas las experiencias.

3. Propuestas para incidir en la política pública educativa

Si bien las acciones del proyecto están orientadas a la intervención en centros educativos y/o organizaciones sociales con el objetivo de prevenir la violencia y la discriminación a través de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad en niños y niñas, también el desafío es procurar algún tipo de incidencia en las políticas educativas lo que permitiría lograr la sostenibilidad de la propuesta. Craig Jenkins (1995) define a la incidencia como *“los intentos de influir sobre las decisiones de las elites institucionales, en todos sus niveles de acción, en función de intereses colectivos o de grupos subrepresentados, incorporando en esta última categoría al público en general”*. Este punto de vista implica pensar la incidencia como un camino de construcción de ciudadanía y de participación democrática.

Para la Red Latinoamericana de Promoción de Políticas Nacionales de Equidad (PROPONE) la incidencia es *“... la influencia que ejercen las instituciones y sus alianzas en la interpretación de los problemas de desigualdad que afectan el sistema educativo y la generación de propuestas de solución específicas y probadas”* (Fundación Ford, 2006).

.....

En función de eso es que desarrollamos en el siguiente cuadro una serie de actividades que deberían realizarse para aumentar progresivamente la incorporación de la temática en la agenda gubernamental (especialmente a partir del punto 4).

El cuadro sintetiza los momentos de implementación del proyecto, pero poniendo el acento no en la actividad sino en el objetivo político que se propone. Como venimos sosteniendo, esto puede adaptarse a as diferentes realidades locales.

Incidencia en las políticas públicas

1. Sensibilización

- Diagnostico inicial para superar la “naturalización” de la problemática.
- Realización de alianzas para empezar a “destacar” el problema.
- Identificación y diseño de una estrategia de comunicación.

2. Transformación del tema en opinión

- Presentación pública de la propuesta
- Presencia en los medios y redes sociales.
- Convocatoria de toda la comunidad de aprendizaje para intervenir

3. Formas de organización y movilización en torno al problema

- Reconocimiento y encuentro entre actores intervinientes a través de la capacitación
- Desarrollo de los estudios temáticos
- Diseño de actividades y acciones comunes entre todos los actores de la comunidad de aprendizaje.

4. Incorporación en la agenda de gobierno

- Propuesta de debate sobre el problema con agentes y actores especializados locales, nacionales e internacionales.
- Workshops de la temática con publicación de experiencias exitosas
- Festivales callejeros, murales colectivos, presentación de obras de títeres itinerantes para publicitar los proyectos con invitación de funcionarios locales

5. Monitoreo y evaluación

- Debates a partir de las fuentes de información existentes y relevadas
- Provisión de fuentes alternativas de información.

Las condiciones para incrementar las posibilidades de influir en decisiones de política pública sugeridos por Pollard y Court (2005)¹⁶ están ampliamente cubiertas por las organizaciones impulsoras de los proyectos aquí presentados, que son garantía para que este proceso de escalamiento sea exitoso:

a- Legitimidad: El IIDH, el Teatro Solís, la CEDH y Superarte han recorrido un largo camino en los ámbitos de intervención que les garantiza el respeto tanto en el campo de la educación como fuera del mismo. Además, son reconocidas en sus países y en toda la región no solo en el ámbito técnico sino también en el trabajo de incidencia pública y como defensores de derechos humanos en las temáticas de la niñez, la EDH y las artes escénicas.

b- Efectividad: La evaluación de las experiencias han contribuido en gran medida a cumplir con esta condición. Se han llevado a cabo procesos sostenidos de reflexión sobre la práctica realizada, a través de grupos focales, entrevistas individuales, e informes permitiendo verificar los puntos de éxitos y los nudos críticos de las intervenciones.

16 Pollard, A. y Court, J. 2005: “How Civil Society Organizations Use Evidence to Influence Policy Processes: a Literature Review”. London, Overseas Development Institute

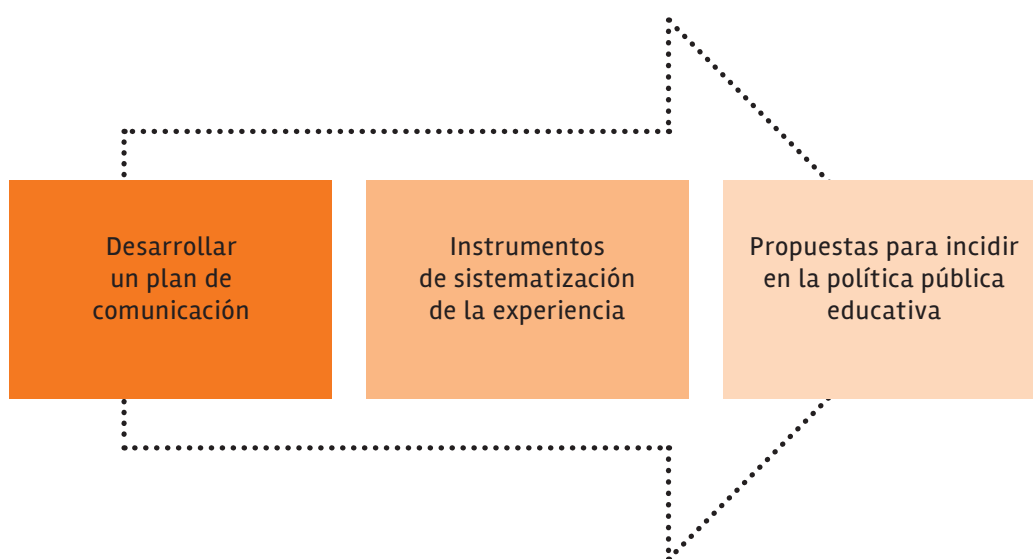
c- Incidencia en la política pública: las organizaciones intervinientes tienen como misión institucional incidir en la política y bregan porque así suceda. Si bien el camino es largo, los procesos ya están en marcha, hay producción de avances y novedades.

d- Incorporación de la mirada de los y las docentes, las niñas y niños, y las familias: esto permite que los procesos de trabajo recuperen la sabiduría de quienes están en el campo de juego de las problemáticas y por ende las intervenciones sean adecuadas a las realidades concretas.

e- Comunicación: la información de las instituciones está disponible lo que garantiza transparencia y fiabilidad.

Si bien el camino no es fácil, es importante trabajar con experiencias diversas, en escenarios distintos buscando puntos en común para lograr mayor incidencia no solo a nivel local sino también regional.

Grafico 4. Síntesis de las acciones transversales



Para tener en cuenta

En el camino de sumar y articular en un proceso progresivo, voluntades, visiones, prácticas que alcancen en el proceso de trabajo compartido, la posibilidad de articularse sin perder la particularidad que los identifica es importante centrarse en el diseño de una estrategia adecuada a la realidad territorial, al contexto de actuación, a la lógica de sus actores y a las metas posibles de consensuar.

En este sentido la propuesta de implementación del Proyecto en Ciudad Juárez, México tuvo la particularidad de desarrollar las actividades de formación en forma descentralizada, las que fueron llevadas a cabo dentro de cada una de las unidades educativas escogidas. Los responsables del proyecto convocaron a un proceso de capacitación paralelo y simultáneo a los docentes, madres y padres, por un lado, y a los niños y niñas por otro, logrando una mayor efectividad en las acciones. El proceso de formación generó cambios en cada uno de los actores, en las relaciones existentes entre ellos y en el funcionamiento de las organizaciones educativas en forma paralela al aprendizaje de los saberes y habilidades específicas. Como se puede observar los caminos de la implementación pueden ser variados

Ambas experiencias nos dejan algunos aprendizajes a tener en cuenta:

a- Ser flexibles, teniendo en “la mira” la escala, pero sin perder la calidad y la pertinencia de las acciones. Esto es un desafío a la hora de transferir un modelo o práctica.

b- Hay que dedicar el tiempo necesario para explicitar y conjugar las visiones, miradas, interés, beneficios que buscan cada uno de los actores involucrados y confrontarlos con los objetivos propuestos.

c- Es necesario prestar atención a las agendas políticas y técnicas para ejecutar el proyecto desde una gestión integral que contemple los aspectos operativos del día a día como la mirada más estratégica.

d- Asegurar dispositivos técnicos y también políticos, tal como dice Restrepo (2011) *“la transferencia no es solo un ejercicio técnico, sino que también demanda generar otros procesos sociales y políticos de apropiación, desarrollo organizacional y empoderamiento de redes de apoyo en una perspectiva de cooperación sostenida, que posibilite la apropiación y la institucionalización del modelo”*¹⁷

El escalamiento de un proyecto piloto es un proceso que no es lineal y que demanda abordajes que suelen ser a largo plazo.

Desde la actuación conjunta de las diferentes organizaciones implicadas y en el reconocimiento e implementación clara de metodologías de trabajo acordes a la complejidad que los escenarios multiactorales presentan, es como se pueden llevar a cabo los retos y objetivos definidos, proyectar las actividades y evaluar los resultados.

.....

17 Op cit.

Bibliografía

Aguilar, M. y Ander-Egg, E. 1992: Evaluación de servicios y programas sociales. Madrid, Siglo XXI.

Bruner, J. J. 2000: Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago de Chile, PREAL

Cardemil, C. et al. 2006: "Enseñar para aprender. Sistematización de una iniciativa de apoyo al mejoramiento de cinco escuelas municipales". CIDE. (Documento en etapa de revisión final). Disponible en: www.propone.org.

Dubbet, F. 2006: El declive de la institución. Barcelona, Gedisa.

FLACSO 2006: "Sistematización de la experiencia: La discriminación en lenguaje audiovisual. Una experiencia de intervención en y desde las escuelas" Disponible en: www.propone.org.

Rivero, J. 1999: Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización. Lima, Tarea.

Rodríguez Romera, M. 2003: Las metamorfosis del cambio educativo. Madrid, Akal.

Rojas, M. T. 2004: "Viejas tradiciones, nuevas miradas y algunas preguntas para reflexionar en torno a la equidad escolar en Chile", en Persona y Sociedad, vol. XVIII, N° 3, diciembre de 2004, Santiago de Chile

Viñao Frago, A. 2002b: "La Cultura de las reformas escolares", en Perspectivas docentes N° 26.

