



INSTITUTO **P**EDAGÓGICO **L**ATINO**A**MERICANO Y **C**ARIBEÑO
IPLAC

La Habana - Cuba

*Evaluación de los efectos de la Cooperación
de la ONG belga “VOLENS” en la Educación
Alternativa de jóvenes excluidas/os de las
laderas del Trópico Seco en Centroamérica
(2008-2009), desde las organizaciones socias*

Tesis en opción al grado de Doctor en
Ciencias Pedagógicas

Autor: MSc. Herman Van de Velde

Tutor: Dr. Norberto Valcárcel Izquierdo

“(...) un pueblo será tanto más fuerte, tendrá un porvenir tanto más seguro, cuanto más cultura, cuanto más capacitación tenga en todos los órdenes; pero sobre todo cuanto más cultura política, cuanto más cultura revolucionaria tenga ese pueblo.”

Cmdte. Fidel Castro,
23 de julio de 1972

“De todas partes se eleva un clamor, no bien definido acaso, ni reducido a proposiciones concretas, pero ya alto, importante y unánime; de todas partes se pide urgentemente la educación científica (...) los hombres se han agrupado en dos campos, por un lado los acomodados y tranquilos, seguros de goces nobles y plácidos, que les dan derecho a amar fervientemente el griego y el latín (...); en el otro los que quieren libertar a los suyos de los azares de venir a trabajar en los talleres del siglo XIX con los útiles rudimentarios e imperfectos del siglo XVI.”

Martí, José: Educación Científica, La América, Nueva York, 1883, Obras Completas, Tomo 8, Editorial de Consejo Nacional de Cultura, La Habana, 1965, pp. 277-279

DEDICATORIA

A mi familia:

Mi compañera, Maribel

Mis hijos:

Carlos Eduardo

Carlos Ernesto

Germán

Wilfredo

A la Juventud Centroamericana

A educadoras y educadores de
Centroamérica

A “cooperadoras/es”, desde el sur y desde el
norte

A nuestra, y ya no otra, sino “esta” América
Latina, Posible, Unida, Solidaria y con
Justicia Social, en construcción...

AGRADECIMIENTO

GRACIAS

Mari,

por haber compartido tu “ser”, también dentro del contexto de este proceso...

Norberto,

no sólo por el acompañamiento tan profesional, las “ricas” conversaciones y siempre oportunas sugerencias, sino también por haberte convertido en un compañero-amigo especial...

JPLAC,

por haberme dado esta oportunidad, su atención especial y profesional...

Cuba, su Revolución, su pueblo revolucionario, sus Líderes...

por su cooperación genuina permanente con los demás pueblos de nuestra América Latina y el mundo...

VOLENS,

por permitirme el espacio para desarrollar este trabajo y compartir el interés por sus resultados...

Luis,

por haber promovido y apoyado decididamente la iniciativa y el desarrollo de mi participación en este doctorado...

SÍNTESIS

En el Trópico Seco de Centroamérica la falta de oportunidades para superarse, llevó a “VOLENS” a desarrollar un programa de cooperación en el área de “Educación Alternativa”.

Considerando que jóvenes son excluidas/os de alternativas de formación y que es necesario darle seguimiento sistemático a esta cooperación, se desarrolla esta investigación con el objetivo de *“valorar los efectos de la Acción “Educación Alternativa” en las capacidades de las Organizaciones Socias del Trópico Seco de Centroamérica en la construcción de oportunidades de formación de jóvenes, a través de un modelo para el Monitoreo, Seguimiento y Evaluación de la Cooperación de la ONG belga “VOLENS”.*

El diseño de investigación es de carácter descriptivo-explicativo y se ubica dentro del paradigma interpretativo.

Se identifican como fuentes de las Ciencias Pedagógicas a la Educación de Adultos, la Educación Avanzada y la Educación Alternativa. La cooperación “genuina” constituye un proceso pedagógico, fundamentado por tendencias y caracterizado por el arte de escuchar, la voluntad de compartir, la decisión de compromiso y la visión de integración.

Partiendo de un proceso de parametrización se elaboraron instrumentos de seguimiento coherentes con un sistema de evaluación de efectos de la cooperación. Estos reflejan que: (1) las organizaciones son fortalecidas en sus capacidades para construir oportunidades de formación de jóvenes; (2) los equipos técnicos se han fortalecido en innovación de metodologías y en gestión de proyectos en general, destacándose el área de sistematización; (3) las organizaciones se han fortalecido en el trabajo en redes, convirtiéndose la Acción “Educación Alternativa” en una red regional.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: Cooperación, Educación Avanzada y Educación Alternativa	11
1.1. Cooperación y Educación Avanzada	11
1.2. Referente pedagógico: Una pedagogía del “ser” y la Educación Avanzada	38
1.3. Educación Alternativa	41
Capítulo 2: Modelo de Evaluación de los efectos de la cooperación en la Educación Alternativa	47
2.1. Tipos de Evaluación	47
2.2. Sistema de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación - SEMSE	58
2.3. Metodología e Instrumentalización	72
Capítulo 3: Contextos, Resultados e Interpretación	78
3.1. Contextos geográfico e institucional	78
3.2. Resultados e Interpretación por Objetivo y Resultado Esperado, Variable e Indicadores	86
3.3. Efectos de la Cooperación de Volens, 2008-2009, Centroamérica	107
Conclusiones	112
Recomendaciones	114
Bibliografía	115
Anexo 1: Visión Horizontal de la Tesis	A1-1
Anexo 2: Proceso de diseño del SEMSE	A2-1
Anexo 3: Resultados e Interpretación: tablas y gráficos	A3-1
Anexo 4: Guía orientada a Jóvenes _ documento personal	A4-1
Anexo 5: Guía - Capacidad institucional en gestión de proyectos	A5-1
Anexo 6: Diseño Curso Indicadores – junio 2008	A6-1
Anexo 7: Diseño Curso Monitoreo y Seguimiento – marzo 2009	A7-1
Anexo 8: Las Organizaciones Socias	A8-1

"El fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir; sino prepararlo para ser bueno y útil en él"
(José Martí, o.c. t.5, p. 261).

INTRODUCCIÓN

En Centroamérica, y particularmente en las zonas geográficas calificadas como “trópico seco”, la falta de oportunidades para mejorar la vida en el campo, derivada de políticas macroeconómicas inapropiadas, guerra y sequía, desde hace décadas, ha obligado a las familias a migrar hacia otras zonas del país, e incluso hacia el extranjero, en busca de oportunidades de empleo. El proceso constante de emigración, como consecuencia de poca capacidad para emplearse y crear nuevos empleos en sus unidades productivas, impide a las comunidades contar con perspectivas de estabilidad para sus vidas y la de sus familias.

La crisis económica y la apertura comercial, en condiciones desventajosas para pequeñas/os productoras/es, tienen un impacto directo en las familias rurales, ya que estimulan un proceso continuo y prolongado de descapitalización, provocando desempleo, venta de medios de trabajo (incluida la tierra) y expulsión de población. Este proceso se aceleró a finales de 1998 con los cuantiosos daños originados por el huracán Mitch, dejando a la población en peores condiciones de vulnerabilidad social y ambiental. Su recuperación requiere una visión de desarrollo de largo plazo con la combinación de soluciones temporales, dentro de una lógica articulada de acciones con visión estratégica para enfrentar la sequía y sus consecuencias, así como las distorsiones macroeconómicas que inciden negativamente.

Definitivamente, se trata de territorios expulsores de población. Asimismo, son territorios con serios problemas de afectación de los tejidos sociales tradicionales y de “feminización” de la población rural (migración, antes que todo, masculina). Las oportunidades educativas son insuficientes. Es frente a esta situación que la Acción “**Educación Alternativa**” del Programa de Cooperación de la Organización No Gubernamental “VOLENS¹” de Bélgica, pretende aportar con la construcción de nuevas oportunidades de formación para jóvenes. A pesar de una cierta ampliación de las posibilidades de aprendizaje en Centroamérica, **la calidad de los sistemas nacionales de educación sigue siendo deficiente**. La educación se caracteriza por **desigualdad y exclusión**. Más que todo en áreas rurales, jóvenes, muchas veces por razones económicas y de distancia, no pueden continuar sus estudios. En el sector privado, la educación se ha convertido, con frecuencia, más en negocio que en servicio. Los currículos nacionales están enraizados en una cultura meramente urbana. Las metodologías se caracterizan por orientarse a la enseñanza y por consiguiente son verticales, bancarias y muchas veces autoritarias. No apuntan a la facilitación de la construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje, incluyentes de una actitud emprendedora de calidad. La lectura de la historia está en función de la legitimación del poder y no retoma una lectura desde las víctimas o desde las/os empobrecidas/os. Se promueve un patriotismo vacío y estéril. Hay muy poca educación desde, en y hacia la participación, la democracia, la transformación. Y, a pesar de ciertos avances (ligero aumento del presupuesto frente al gasto público y frente al PIB), la educación sigue marcada por la inequidad y la exclusión y no contribuye a romper el círculo de la pobreza. Es justo mencionar la situación particular en Nicaragua, desde que asumió el Gobierno Sandinista, estableciendo, en la medida de sus posibilidades, la educación como un área prioritaria.

¹ “VOLENS” es el nombre de esta organización belga de cooperación internacional, el cual tiene su origen en “voluntarios para la enseñanza”, independientemente que su área de cooperación técnica en la actualidad es más amplia que la enseñanza.

Los programas de cooperación cubren, por lo general, las áreas básicas de educación, como es el caso de la alfabetización a través del método “yo sí puedo” en el área rural de Choluteca en Honduras. Sin embargo, las oportunidades de aprendizaje, en el área técnico-vocacional, son muy limitadas y casi inexistentes en el área rural. El funcionamiento de Institutos Técnicos, como en Tecoluca en El Salvador, es más una excepción, gracias a la cooperación, que una regla común. Tal como lo describe el programa de VOLENS, se debe afirmar que *las y los jóvenes, originarias/os de las laderas del Trópico Seco en Centroamérica, son excluidas/os de alternativas viables de educación y formación, orientadas hacia un compromiso consigo misma/o y con su comunidad (inserción activa en el trabajo y la cultura de los pueblos).*

VOLENS es una organización no gubernamental, de solidaridad internacional desde la sociedad belga. Su objetivo como organización de desarrollo es *“facilitar el fortalecimiento de las capacidades, la adquisición de conocimientos, la experiencia profesional y el fortalecimiento del impacto en los países del Sur, privilegiando los intercambios entre las organizaciones asociadas en el Sur y con ellas”*². Volens se ha especializado en los recursos humanos (cooperantes), considerando que el aspecto humano y relacional es esencial en el proceso de cooperación con sus asociados. Su actuar, en el marco de su Programa de Cooperación 2008-2010, se orienta a dos acciones, tanto en Centroamérica como en el resto del mundo: Educación Alternativa y Economía Solidaria. En la Acción “Educación Alternativa” en Centroamérica (Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala) se cuenta con siete Organizaciones Socias³. Estas son organizaciones locales que ejecutan, en coordinación, el programa de cooperación. En este caso se trata de una Organización Socia en Nicaragua, una en Honduras, tres en El Salvador y dos en Guatemala.

² Retomado de: <http://volens.be/es/go/vaca/index.htm>

³ Ver Anexo 8 para una breve descripción de cada Organizaciones Socias de la Acción “Educación Alternativa” en Centroamérica.

Las vivencias acumuladas por el autor, durante más de veinticinco años, y asociadas con la cooperación, la docencia en la educación superior y la actividad científica relacionada con formación de jóvenes excluidas/os en Centroamérica, le permitió visualizar la siguiente **SITUACIÓN PROBLÉMICA** que soporta la necesidad de la presente investigación, con el objetivo de contribuir a superarla, y que se contextualiza desde diferentes puntos de vista:

En primer lugar se trata de la problemática conceptual relacionada con la cooperación. En sus palabras ante los líderes caribeños, en la II Cumbre Cuba – CARICOM en Barbados, el entonces Presidente de Cuba, Compañero Fidel Castro, advertía: "*A la globalización neoliberal y egoísta, al antidemocrático orden político y económico internacional, debemos responder con la unidad y la globalización de la **solidaridad**, y la promoción del **diálogo**, la **integración** y la **cooperación genuina***".⁴ Al referirse a una cooperación "genuina", el Comandante en Jefe aborda la esencia de esta problemática que se caracteriza por el uso y abuso del concepto de "cooperación". Al analizar la concepción genuina de la cooperación, se pretende, con esta investigación, aportar a la base de discusión sobre el asunto.

En segundo lugar se parte de la problemática vivida por las y los actoras/es sujetos del programa de cooperación, enfocada particularmente en el área educativa. Al valorar los efectos del programa, se estarán perfilando pautas para la toma de decisiones, tanto a nivel interno de Volens, como a nivel de otras instancias interesadas, de cara al desarrollo de nuevos programas apuntando a una mejora continua de la calidad de vida de la juventud.

En tercer lugar es necesario señalar la problemática relacionada con la evaluación de los efectos de programas de cooperación. Hay toda una experiencia teórico-práctica amplia y diversificada en el área. De hecho, los diferentes actores claves relacionados con el fenómeno de la cooperación están interesados en conocer los efectos del trabajo

4 Esta información fue retomada de un artículo de Elson Concepción Pérez en: http://www.cubainformacion.tv/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=7658

desarrollado (o en desarrollo). Por consiguiente, será necesario considerar la “evaluación de impacto” como modelo evaluativo. Añorga, Valcárcel y De Toro (2003, 4) definen la evaluación de impacto como: *“El grado de trascendencia que tiene la aplicación de un objeto evaluable en el entorno socio-económico concreto, con el fin de valorar su efecto sobre los objetos aplicados y asegurar la selección mejorada de nuevos objetos de evaluación”*.

Los antecedentes antes referidos y el análisis de esta situación problemática, que expresa la contradicción entre la toma de decisiones del programa de cooperación de Volens y la mejoría en la calidad de la educación alternativa de las y los jóvenes en Centroamérica, posibilitan identificar el **Problema Científico**: *¿Cómo evaluar la cooperación de la ONG “VOLENS” para que fortalezca las capacidades de sus Organizaciones Socias en la construcción de oportunidades de formación de jóvenes, orientadas hacia un compromiso consigo mismo/a y con su comunidad (inserción activa en el trabajo y la cultura de los pueblos)?*

Para abordar el problema enunciado, se identifica como **TEMA DE INVESTIGACIÓN**: *“Evaluación de los efectos de la Cooperación de la ONG belga “VOLENS” en la Educación Alternativa de jóvenes excluidas/os de las laderas del Trópico Seco en Centroamérica (2008-2009), desde las organizaciones socias”*. Esta investigación implica un estudio evaluativo de los efectos de este programa de cooperación.

El **OBJETO DE ESTUDIO** correspondiente es *el desarrollo de la Acción “Educación Alternativa” como parte sustancial del Programa de Cooperación de la ONG belga VOLENS en las laderas del Trópico Seco de 4 países de CA*. Sus efectos se orientan al fortalecimiento de las capacidades de Organizaciones Socias en la **construcción de oportunidades de formación de jóvenes** como emprendedoras/es dinámicas/os y creativas/os. Al observar la orientación de estos efectos, por supuesto se trata de una problemática pedagógica, y más específicamente de la educación avanzada, considerando su vinculación especial con la

formación y consolidación de valores éticos, humanos y profesionales. La Dra. Añorga (2004, 23) plantea que los objetivos de la educación avanzada deben tener dos grandes finalidades: el individual y el social. En el caso del programa de Volens, esta característica queda explícita al formular el objetivo específico de la Acción “Educación Alternativa”: *Educar y formar jóvenes (semi-)rurales que se comprometen con su desarrollo personal y el de su comunidad.*

Lo anterior permite identificar el **CAMPO DE ACCIÓN** de este trabajo investigativo como: *la evaluación de la cooperación, en Educación Alternativa, para la construcción de oportunidades de formación de jóvenes.* El **OBJETIVO** del trabajo investigativo consiste en: *Valorar los efectos de la Acción “Educación Alternativa” en las capacidades de las Organizaciones Socias del Trópico Seco de Centroamérica en la construcción de oportunidades de formación de jóvenes, a través de un modelo para el Monitoreo, Seguimiento y Evaluación de la Cooperación de la ONG belga “VOLENS”.*

Las **INTERROGANTES CIENTÍFICAS** son una expresión de las ideas rectoras para esta investigación (ver anexo 1) y se formulan de la siguiente manera:

1. *¿Qué fundamentos de las Ciencias Pedagógicas sustentan el programa de cooperación, en particular su Acción “Educación Alternativa”?*
2. *¿Cómo evaluar los efectos de la Acción “Educación Alternativa” en organizaciones de las laderas del Trópico Seco en Centroamérica?*
3. *¿Qué efectos se obtienen con la Acción “Educación Alternativa” en cuanto a las capacidades en las organizaciones socias para construir oportunidades de formación de jóvenes, provenientes de las laderas del Trópico Seco en Centroamérica?*

Para la ejecución de la investigación, se plantearon las siguientes **TAREAS**:

1. Identificación de las fuentes de las Ciencias Pedagógicas que sustentan el programa de cooperación: Acción “Educación Alternativa” y sistematización de tendencias en el proceso de cooperación a través de Volens en Centroamérica.
2. Elaboración del sistema de evaluación de los efectos de la Acción “Educación Alternativa” (abril 2008 – mayo 2009) a partir de la parametrización del sistema de variables e indicadores y la construcción participativa de los instrumentos de valoración.
3. Constatación de los efectos de la Acción “Educación Alternativa” en cuanto al fortalecimiento de capacidades en las organizaciones sociales, a través de la implementación del sistema de evaluación propuesto.

Para el cumplimiento de estas tareas, se aplicaron varios **MÉTODOS** interrelacionados:

Métodos a nivel teórico:

- La **revisión documental** y su correspondiente análisis de contenido para la construcción de los referentes conceptuales y pedagógicos-metodológicos, posibilitando la construcción del marco teórico que sustenta la investigación relacionada con la evaluación de sus efectos de la Acción “Educación Alternativa”.
- La **sistematización** permite debatir un grupo de términos definidos en la investigación, así como las relaciones entre la educación alternativa, la educación avanzada y la cooperación en el contexto de Centroamérica.
- El **enfoque sistémico** se utiliza para interpretar las relaciones entre los datos obtenidos por la vía empírica, así como las que permiten la valoración del modelo de evaluación de los efectos de la Acción “Educación Alternativa”, como parte del programa de cooperación de VOLENS en Centroamérica.
- El **método histórico-lógico** se implementa en la definición y caracterización de los conceptos claves de este estudio: cooperación y educación alternativa.

- La **deducción, inducción y comparación** facilitan establecer el camino de análisis de la información de lo general a lo particular del programa de cooperación en estudio y de lo particular a lo general, como procesos lógicos del pensamiento, la comparación en el orden cualitativo de los datos interpretados posibilitan valorar los efectos que se obtienen de esta Acción “Educación Alternativa”.
- El **método vivencial** permite la incorporación de la reflexión teórica desde la experiencia del autor en los procesos de conceptualización y en el acompañamiento metodológico al programa de cooperación, lo que facilita contextualizar, interpretar y profundizar informaciones obtenidas en contextos socio-educativos diferentes.
- La **modelación** posibilita el proceso de abstracción del autor para el diseño del sistema de evaluación que se modela para medir los efectos de la cooperación de la ONG Volens en Centroamérica.

Métodos a nivel empírico:

- La **encuesta** y la **entrevista** para la recolección de los datos. Para su aplicación se hace uso de cuestionarios y guías de entrevista. La aplicación de los cuestionarios, en particular, se hace de manera individual o colectiva, de manera guiada o de forma independiente, de acuerdo al nivel educativo de las y los participantes.
- La **observación participante** en seminarios y talleres realizados con representantes de las diferentes organizaciones socias, tanto en la fase de conceptualización y parametrización, como en la fase de la interpretación de los datos.
- Los **grupos focales** que, a través de las relatorías, posibilitan la interpretación de los resultados dentro del marco de los seminarios (cada uno con su diseño metodológico).
- La **triangulación** como una forma de constatar los resultados obtenidos, a través de la encuesta, entrevista, observación y las relatorías de los grupos focales, posibilita

integrar la información recogida sobre los efectos del programa de cooperación en la Acción “Educación Alternativa”.

Métodos a nivel estadístico:

- Muestreo: Se observan los datos en la siguiente tabla:

Actividad	POBLACIÓN	MUESTRA	%	TIPO de muestreo	Instrumentos
<i>Construcción participativa de instrumentos de valoración</i>	68 (equipos técnicos)	14	21	Intencional	Diseños metodológicos (ver anexos 6)
<i>Aplicación de los instrumentos para las mediciones</i>	819 (entre directoras/es, equipos técnicos/os y jóvenes)	Línea Base: 261	32	Intencional	Guías (cuestionarios) por sector (ver anexos 4 y 5, así como documento complementario)
		Segunda Medición: 225	27		

- Métodos matemáticos y de procesamiento estadístico: por ciento, promedio y mínimo-máximo, establecidos en las metas por cada variable e indicador en correspondencia con la línea base, desde las organizaciones socias, permiten conocer la mejoría de sus capacidades en la construcción de oportunidades de formación para las y los jóvenes seleccionadas/os en el contexto de Centroamérica.
- Prueba binomial: propia del método Kolmogorov-Smirnov, posibilita caracterizar los grupos muestrales a partir de la aplicación de las guías que aparecen en el material complementario.

Todo este proceso permitió llegar a los siguientes **RESULTADOS**:

1. En cuanto a la **contribución a la teoría** con la sustentación científica de la cooperación genuina como proceso pedagógico y sus tendencias, así como la conceptualización de la Educación Alternativa, enriquece las ciencias pedagógicas, y en particular, se enriquece la teoría de la Educación Avanzada, concibiendo la cooperación como una alternativa del mejoramiento profesional y humano, visualizando la coherencia lógica interna, al

proponer: un sistema de variables e indicadores, sus instrumentos para su valoración participativa y los fundamentos desde la pedagogía del ser.

2. Como **aporte práctico**: la valoración de los efectos de la Acción “Educación Alternativa”, que realiza el programa de cooperación de VOLENS, contribuye al fortalecimiento de las capacidades en las organizaciones socias para la construcción conjunta de oportunidades de aprendizajes para jóvenes excluidas/os del Trópico Seco en CA.
3. Y las **novedades** se expresan en el proceso de diseño del sistema de evaluación, monitoreo, seguimiento y evaluación, así como en la parametrización en un sistema de variables - indicadores - instrumentos, que facilita el seguimiento al desarrollo de capacidades en las organizaciones socias, en cuanto a la construcción de oportunidades de formación de estas/os jóvenes.

Respecto a la estructuración de este informe, en el Capítulo 1 se presenta el referente conceptual y pedagógico-metodológico, se profundiza en la relación entre los fenómenos de cooperación - educación avanzada y educación alternativa, además de presentar las tendencias de la cooperación en el área de la Educación Alternativa en Centroamérica. En un segundo capítulo se expresan observaciones metodológicas respecto al sistema de evaluación propuesto, desde el contexto institucional de Volens. Y en el último capítulo (3), después de especificar el contexto – tanto geográfico como institucional –, se describen los resultados obtenidos, con su debida interpretación correspondiente.

Para finalizar el informe, se incluyen la presentación de las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos. En un documento complementario se dispone de la totalidad de los instrumentos elaborados e implementados (guías y diseños metodológicos).

CAPÍTULO 1: COOPERACIÓN, EDUCACIÓN AVANZADA Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA

En este capítulo se profundiza en cuanto a la fundamentación de las categorías básicas que constituyen la esencia del trabajo investigativo: cooperación, educación avanzada y educación alternativa. Los resultados del mismo se reflejan en un referente conceptual y pedagógico para el tema de estudio: *“Evaluación de los efectos de la Cooperación de la ONG belga “VOLENS” en la Educación Alternativa de jóvenes excluidas/os de las laderas del Trópico Seco en Centroamérica*

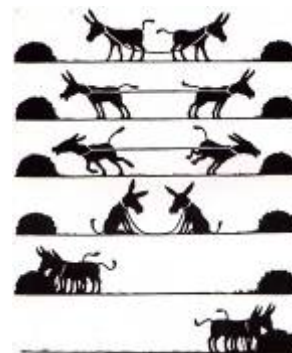


Imagen retomada de:
<http://www.aquimontserrat.com.ar/archivotex0305.htm>

(2008-2009), desde las organizaciones socias”. Este referente constituye la guía para el diseño y la aplicación del modelo de evaluación que se presenta en el capítulo 2.

1.1. Cooperación y Educación Avanzada

Antes de abordar la situación “singular” referente a la cooperación desde VOLENS, es oportuno profundizar en el significado de la “cooperación”, específicamente desde el ángulo de la educación, en general y de una “educación avanzada” en particular.

Vale volver a citar las palabras del entonces Presidente de Cuba, Compañero Fidel Castro ante los líderes caribeños, en la II Cumbre Cuba – CARICOM en Barbados, cuando advertía: *“A la globalización neoliberal y egoísta, al antidemocrático orden político y económico internacional, debemos responder con la unidad y la globalización de la **solidaridad**, y la*

promoción del diálogo, la integración y la cooperación genuina".⁵ Es en este sentido que se pretende aportar: identificar características esenciales de esta "cooperación genuina".

La palabra "co-operación" implica "actuar en conjunto" (operar juntas/os). De allí se deduce que se trata de un trabajo colectivo de parte de varias personas, por propia cuenta o en representación de algún organismo (estatal o no). Se supone que existe "algún" interés en común, al menos en cuanto a la voluntad de cooperar. Al referirse a la "cooperación", se hace énfasis en la intención de desarrollar un trabajo conjunto entre partes, tal que todas las involucradas se fortalezcan. Botello⁶ (2004, 1) considera el concepto de cooperación como **manifestación actitudinal de solidaridad**, hacia la solución de necesidades o problemas comunes. En el contexto de este trabajo se retoma esta conceptualización de la cooperación como **una ACTITUD**. Al referir a una actitud, se comprende que ésta está constituida por, al menos, 13 componentes (Van de Velde, 2008): lo cognitivo, lo afectivo, lo conductual (tendencia), lo ético, lo estético, lo bio-energético, lo social, lo lúdico, lo cultural, lo volitivo, lo político-ideológico, lo psico-motor, sin embargo también: lo cívico, lo biológico y lo económico.

Al indagar respecto a la esencia de la cooperación, como categoría universal, necesariamente se tiene que distinguir entre los diferentes significados directos de la cooperación, los cuales son posibles descubrir, analizando sus contextos particulares.

Aquí se distinguen tres contextos particulares. *En primer lugar*, la cooperación concebida como **una estrategia educativa**, tanto desde el punto de vista de el/la estudiante como del / de la facilitador(a). *En segundo lugar*, percibida como una expresión particular de una **economía solidaria**. Y *en tercer lugar*, la cooperación como un proceso de establecer

⁵ Esta información fue retomada de un artículo de Elson Concepción Pérez en: <http://www.adelante.cu/noticias/28/12/6/internacionales.CARICOM.php>

⁶ Profesor Universitario (Universidad Rómulo Gallegos-Guarico Venezuela) con más de 20 años dedicados al estudio sistemático del movimiento cooperativo venezolano.

relaciones constructivas de apoyo mutuo entre personas o representantes de organizaciones o entes estatales nacionales o internacionales, donde unos presentan mayores niveles de “desarrollo” en determinada área – y por consiguiente tienen relativamente menos necesidades – y otros, más bien, presentan mayores niveles de vulnerabilidad en esta misma área, o donde unos tienen más recursos (económicos, técnicos, humanos) y otros menos; y viceversa. En este último sentido es que se ubica la llamada “cooperación internacional”.

La sistematización realizada, desde el estudio histórico-lógico, permite identificar distintos tipos de cooperación asociados con estos contextos, tales como:

a. Cooperación como estrategia educativa

La cooperación como estrategia educativa ya tiene una larga historia. Es más que todo en contextos socio-políticos nacionales y/o locales donde se promueven las actitudes de **solidaridad** y **compañerismo**, que se encuentran con mayores niveles de profundidad en la experienciación con técnicas y procedimientos educativos que se basan en la cooperación, refiriéndose principalmente a la cooperación **entre estudiantes**. Ebbens⁷ (2005-2) indica que el aprendizaje cooperativo se basa en las siguientes palabras claves⁸:

1. **Interdependencia mutua positiva**, tal que la cooperación tenga sentido. Las y los participantes se necesitan mutuamente para poder llevar a cabo con calidad una tarea.
2. **Rendición de cuentas**, una responsabilidad personal. No es el grupo, sino cada participante quien responde por lo aprendido.
3. **Interacción directa**, todas las personas involucradas deben disponer de mecanismos de comunicación directa. Se debe cuidar que cada persona tenga lugar para aportar.

⁷ Investigador y docente universitario de Holanda con varios libros sobre “aprendizaje cooperativo”, “aprendizaje activo”, “aprendizaje efectivo” y otros temas relacionados.

⁸ También Fórrer, Kenter y Veenman (2000) identifican estas mismas palabras claves como “características básicas” del aprendizaje cooperativo. Vale la aclaración que el aporte de Ebbens en su primera edición data de 1997.

4. **Habilidades sociales**, cooperar se tiene que aprender y para esto se necesitan habilidades sociales que también deben ser aprendidas: usar nombres para comunicarse, contacto visual, saber expresarse claramente, saber escuchar, aceptar aportes, hablar y trabajar calmadamente, compartir materiales, trabajar hasta que se termine la tarea,...
5. **Atención para el proceso grupal**, no sólo el producto, sino también el proceso debe ser tomado en cuenta, valorado y evaluado.

Son cinco conceptos inter-relacionados, representando componentes de una cooperación de calidad. Debe haber una interdependencia mutua positiva entre todas las personas participantes en el proceso colectivo. La interacción directa entre las personas es fundamental para lograr, tanto un producto como un proceso de calidad, es decir: que responda tanto a las aspiraciones personales como del grupo en su conjunto. Durante el proceso y frente al producto que se logra obtener, cada participante valorará su aporte propio, cumpliendo con las responsabilidades asumidas. Existe un objetivo común, el cual sólo puede alcanzarse si cada una/o aporta, inter-actuando de manera constructiva y permanente con las y los demás del grupo.

En el sitio web del “Institut de Ciències de l'Educació de la “Universitat Rovira i Virgili”⁹ se plantea que el concepto clave del aprendizaje cooperativo, es **la dimensión social del aprendizaje** y a su vez en ella, el valor de **una relación equitativa**, descartando la idea que para aprender es indispensable seguir instrucciones de alguien “más competente”, como “el maestro” o “la maestra”. Efectivamente es importante la relación equitativa, independientemente de que como personas se diferencian. Se tiene deberes y derechos acordados en un contexto totalmente compartido. Por supuesto que, en este contexto social, la **solidaridad** juega un rol muy importante.

⁹ http://www.ice.urv.es/modulos/modulos/metodolo/apr_coop.html

Como fundamentos del aprendizaje cooperativo, Rue Joan¹⁰ (1994), de la Universidad Autónoma de Barcelona, menciona el valor potencial educativo de las interrelaciones, de la socialización e integración, ya que promueven el des-equilibrio (Piaget) y el conflicto socio-cognitivo (Vigotsky). Llama la atención el reconocimiento acertado ***del valor educativo intrínseco de la cooperación***. Es decir, la cooperación, al cumplir con su propia esencia de ser cooperación, cumple una función educativa, ya que incide en la formación mutua de valores, en la profundización y el cambio de actitudes. Y donde hay cambios de actitudes, en sentido positivo, de hecho hay aprendizajes constructivos y significativos.

La fundamentación psicológica de la cooperación como condición necesaria para el aprendizaje está en la forma en que se aprende. Es decir la importancia de los conflictos entre un estado actual y un estado deseado. Es este conflicto (contradicción) que provoca el aprendizaje. Esto no se refiere solamente a la construcción de conocimientos, sino a la construcción de (oportunidades de) aprendizajes, donde el conflicto no sólo es (socio-) cognitivo, sino también afectivo, volitivo, cultural, artístico, estético, ético, político-ideológico,... Además, debe entenderse que el aprendizaje como proceso es esencialmente un proceso social, independientemente de que su producto tenga una connotación, también esencialmente, personal.

Con el aprendizaje cooperativo se parte del hecho que entre iguales, aunque con el acompañamiento de expertas/os (docentes, estudiantes, m/padres, otras personas), se logra crear un ambiente más idóneo para la construcción de oportunidades de aprendizaje.

El fenómeno que se presenta, a la hora del aprendizaje cooperativo, es el hecho comprobado que quién aprende más y mejor es la persona que logre que sus compañeras/os comprendan

¹⁰ Joan RUE es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, del que fue director. Se ha especializado en temas de Formación de profesores, Didáctica y Desarrollo curricular. En la actualidad es miembro del Comité ejecutivo de RED-U y delegado de esta red en ICED (International Consortium for Educational Development).

lo que explica. De allí, el gran reto, bajo esta estrategia pedagógica, que el o la facilitador(a) se convierta en un(a) compañero/a más del grupo.

Entre las ventajas de un aprendizaje cooperativo, se identifican:

- . Aprender de las experiencias que comparten las/os compañeras/os (observación mutua)
- . Aprender a valorar y a comprender diferentes puntos de vista, lo que implica también saber argumentar el propio, saber rectificar si es necesario, saber acordar
- . Aprender a asumir y cumplir responsabilidades particulares que forman parte de un todo más amplio y donde la calidad total depende también del trabajo propio (“soy importante” – autoestima). La rotación de responsabilidades permite la imaginación de lo que implica la responsabilidad de otra persona, lo que favorece la concienciación y la auto-disciplina.
- . Aprender a coordinarse en el quehacer (inter-actuar) y a elaborar juntas/os las soluciones.

La cooperación como estrategia educativa, también puede valorarse a nivel de facilitadoras/es. Esto es el caso de la “actividad pedagógica cooperada”, a la que se refiere Carmen Reinoso (2005, 25) en su tesis doctoral: “... *la naturaleza social del hombre condicionada por una determinada forma de vida material y por la organización de su producción material, manifiesta en la cooperación del trabajo posibilidades mejores tanto económicas como sociales. Si además ese contacto social que promueve el trabajo cooperado se organiza y estimula de modo que los intereses individuales se armonicen con los intereses grupales la efectividad del trabajo cooperado es mucho mayor.*” Esta concepción relativa a la actividad pedagógica cooperada implica que la base estructural de la cooperación es el grupo constituido por 2 ó 3 profesoras/es en aulas de 30 y 45 estudiantes respectivamente, por lo que esta actividad abarca además un proceso de co-dirección del trabajo del dúo y trío. (Reinoso, 2005, 28)

Lo interesante del aporte de Reinoso es que retoma lo planteado acerca de los efectos que sobre la personalidad del sujeto puede tener el trabajo en cooperación (desde el enfoque de estudiante) y transfiere el mismo hacia el desempeño profesional del / de la profesor(a), como: *“el desarrollo de estados emocionales favorables que se pueden ir configurando en sentimientos de acción recíproca para la dirección del proceso y estrategias cognitivas y meta-cognitivas que se pueden desarrollar a partir de acciones compartidas en un proceso de codirección pedagógica”*. (Reinoso, 2005, 30)

En realidad, se trata de una relación dialéctica dentro de los procesos de aprendizajes, donde se visualiza la cooperación como estrategia educativa, tanto entre facilitadoras/es, entre estudiantes, como también entre estudiantes y facilitadoras/es.

Hasta aquí los argumentos que visualizan la esencia de una cooperación en el contexto de los aprendizajes significativos. A continuación una referencia a la cooperación en un contexto de economía solidaria.

b. Cooperación como expresión de una economía solidaria

El significado de “economía solidaria” depende de autor(a) a autor(a) y de contexto a contexto. No es el objetivo de este trabajo profundizar al respecto. Sin embargo, es importante puntualizar algunos aspectos:

- . Se trata de un modelo incluyente, en el cual se consideran las capacidades y potencialidades personales y colectivas.
- . Se pretende la construcción de unas relaciones económicas más justas y equitativas.
- . Su objetivo es la integración social.

De hecho, el trabajo colectivo y el ejercicio de la solidaridad son componentes fundamentales de una economía solidaria. En el programa de cooperación de VOLENS se plantea que *“Economía solidaria tiene ciertamente relación con una acción colectiva (grande o pequeña),*

con una valoración (del trabajo, de la persona, de la naturaleza, de lo estético), con el trabajo, con diversos aspectos económicos (marketing, comercio, democracia, “el ser diferente”, repartición justa de las ganancias, y otros). Economía solidaria no es la economía de grandes potencias financieras ni de mega-planos.” (VOLENS, 2008, 13)

En el mismo programa de esta ONG, se mencionan varios ejemplos de Economía Solidaria, como: cooperativas, grupos de comercialización, grupos de campesinos, mujeres que producen y venden artesanía, gestionar un café-internet cooperativo/asociativo, comunidades de indígenas que producen de manera colectiva, entre otros.

En su obra “El Capital – tomo 1”, Carlos Marx incluye un capítulo sobre la “cooperación” y plantea: *“La forma del trabajo de muchos obreros coordinados y reunidos con arreglo a un plan en el mismo proceso de producción o en procesos de producción distintos, pero enlazados se llama cooperación.”* (Marx, 1986, 281). Marx hace referencia al componente potencializador de la fuerza productiva a través de la cooperación al crear una fuerza productiva nueva, con la necesaria característica de *“fuerza de masa”* (1986, 282), es decir la cooperación no sólo fortalece capacidades personales, sino también sociales (organizacionales o institucionales).

Ahora, debe observarse que el mismo Carlos Marx distingue claramente entre diferentes formas de cooperación: la que surgió a los comienzos de la civilización, la del mundo antiguo, en la edad media y en las colonias modernas (régimenes de esclavitud), y la cooperación capitalista, también a distinguir esencialmente de la cooperación socialista. A partir de estos planteamientos, es aún más válida la tarea que se planteó el autor de esta tesis, es decir: caracterizar la esencia de una “cooperación genuina”.

Esta caracterización puede irse perfilando desde un enfoque del cooperativismo como movimiento social, a partir de analizar histórica y lógicamente su evolución en el pensamiento económico contemporáneo.

En cuanto al origen del cooperativismo, a partir de la gesta, humilde en sus dimensiones, pero de indiscutible trascendencia histórica, de la Sociedad Cooperativa de los Equitativos Pioneros de Rochdale en 1844¹¹, la cooperación pasó a ocupar un lugar fundamental en el campo de las realizaciones solidarias: *“En estos momentos el movimiento cooperativo congrega alrededor de 800 millones de asociados en todo el mundo y su volumen operativo equivale al producto bruto interno de varios países”* (Plaul¹², 2008).

El mercado capitalista no proporciona soluciones a la subsistencia y desarrollo de los sectores populares. A raíz de esto, los sectores populares desarrollan iniciativas autónomas basadas en recursos propios. De ahí, no debe extrañar que organizaciones de cooperación, como VOLENS, se interesen por involucrarse en este movimiento, tanto en el Sur, como el propio Norte. Se trata de iniciativas económicas que no concuerdan con la lógica de la reproducción del capital sino que se basan en los factores “trabajo” y “comunidad”. Persiguen maximizar beneficios y utilidades, pero la maximización de beneficios puede tener muy diversas expresiones y significados. En el caso concreto de las cooperativas, el objetivo principal que orienta las decisiones es maximizar el beneficio de sus propios integrantes. Este beneficio puede ser muy variado: desde mantener la fuente de trabajo, obtener un mayor ingreso o retribución por el trabajo desplegado, mayor seguridad ocupacional, condiciones laborales más humanas y dignas, el autocontrol de las propias actividades laborales y de sus condiciones de realización. En todos los casos buscan subordinar el capital a la persona humana o a la comunidad organizadora. (Basado en: Martí Juan P., 2003, 3-4)

¹¹ “El movimiento cooperativo encuentra su origen en el tiempo de la Revolución Industrial, cuando surge, ... 1844 en Rochdale ... la Sociedad Cooperativa de los Equitativos Pioneros de Rochdale. Se trata de un grupo de tejedores, obreros, artesanos e impresores que apenas contaba con un capital inicial de 28 libras y algunas mercaderías básicas. El objetivo perseguido era hacer rendir sus exiguos salarios para proveerse de las mercaderías necesarias.” (Martí, 2003, 1)

¹² Ricardo L. Plaul es Secretario de Relaciones Instituciones del banco CREDICOOP, filial Escalada y está relacionado a la Universidad de Santiago de Compostela, España.

Luis Razeto (citado en Martí Juan P., 2003, 3) afirma acertadamente que el cooperativismo, no sólo es un modo distinto de hacer economía sino que se postula como un proyecto de reforma y transformación sociocultural. Lo importante es, como también lo señala Plaul (2008), que el cooperativismo no sólo hace referencia a la dimensión económica sino que se basa en valores éticos y es de una orientación profundamente humanista: *“Son la prueba viviente de que otra realidad es posible. Una realidad donde la ley de la selva y “el sálvese quien pueda”, individualista y competitivo es reemplazado por la **solidaridad** y la **construcción colectiva**.”*

El cooperativismo va más allá de una simple forma de organización. Esto mismo se expresa en un artículo del periódico “El Nacional”¹³ de República Dominicana al plantear: *“El cooperativismo es una doctrina, una filosofía de vida y convivencia humana basada en la acción social y económica que tiene como fundamentos primordiales la **cooperación**, la **solidaridad**, la **autogestión**, la **participación** y la **independencia** pero, al mismo tiempo la **interdependencia**.”* Más adelante plantean en el mismo artículo: *“(el cooperativismo) busca contribuir con el desarrollo y distribución equitativa de las riquezas materiales sin perder de vista el aspecto espiritual. Teniendo dentro de sus códigos supremos: la **educación**, la **distribución** y la **equidad**.”* Queda señalada la esencia educativa del movimiento cooperativo. Entre sus valores fundamentales se destacan: solidaridad, responsabilidad, participación ciudadana, ayuda mutua, equidad e igualdad y compromiso comunitario. Existe mucha coincidencia entre estos valores y los identificados en el aprendizaje cooperativo como estrategia educativa, anteriormente referido.

Los resultados de la sistematización y el estudio histórico-lógico relacionados con los contextos del aprendizaje y del movimiento cooperativo, posibilitan, a continuación, abordar

¹³ El Nacional del 29 de noviembre del 2008. <http://www.elnacional.com.do/semana/2008/11/29/769/Apuntes-sobre-cooperativismo>

el contexto de la cooperación como un proceso de establecer **relaciones constructivas de apoyo mutuo** entre personas o representantes de organizaciones o entes estatales nacionales o internacionales.

c. Cooperación como un proceso de establecer relaciones constructivas de apoyo mutuo

La cooperación como un proceso de establecer **relaciones constructivas de apoyo mutuo** entre personas, representantes de organizaciones, entes estatales nacionales o internacionales, implica que unos presentan mayores niveles de desarrollo en determinada área – y por consiguiente tienen relativamente menos necesidades – y otros presentan mayores niveles de vulnerabilidad en esta misma área, o que unos tienen más recursos (económicos, técnicos, humanos,...) y otros menos; y viceversa.

El término más común aquí es el de cooperación internacional, sin embargo la cooperación también encuentra su expresión a nivel nacional y a nivel local. Aunque el propósito es profundizar más explícitamente en cuanto a la cooperación internacional, primero se abordan la cooperación local y nacional.

Cooperación local

No son muchas/os autoras/es quienes hacen referencia al concepto de “Cooperación Local”, contrariamente al caso del concepto de “desarrollo local”. Sin embargo, el sociólogo colombiano Solarte Lindo¹⁴ le da un enfoque muy interesante para el contexto de este trabajo, planteando: *“Cuando hablamos de Cooperación Local la entendemos como un proceso que nace o se estructura de la mano de los ciudadanos que hacen parte de un territorio.”* (Solarte, s.f., 16) En esta idea se nota claramente cómo la cooperación local está “localizada” territorialmente, comprendiendo el territorio no sólo como área geográfica sino como “un sistema integrado por todas sus potencialidades de cualquier índole.

¹⁴ Sociólogo colombiano, también director de “Pacifistas sin Fronteras”, Bogotá – Colombia.

El mismo autor plantea que los fundamentos de la cooperación local son la auto-institución, autogestión y ciudadanía. Bajo “auto-institución” entiende *“un proceso de construcción permanente y crítica de los valores, principios, normas y prácticas que rigen las relaciones entre sociedad y Estado, a través de la participación de todos los ciudadanos.”* (Solarte, s.f., 17) Explica que la política, como una actividad de creación de la vida comunitaria por parte de una comunidad, implica que una parte crucial de la vida es crear formas convenientes de relaciones comunitarias y sociales. *“La comunidad se hace libre en el ejercicio de creación de instituciones que respondan a su actividad. ... Es decir, el país político debe estar penetrado de lo que se puede llamar “espíritu de transformación y confianza” y que, antes que producirse por el camino de la representación, se logra en **el ejercicio cotidiano de la política**, es decir en el **rol de ciudadano activo**.”* Se observa cómo estas expresiones se acercan a la esencia educativa de los procesos cooperativos locales al referirse al ejercicio diario del rol de ciudadana/o, algo para lo cual, necesariamente se tiene que preparar. El aprendizaje cooperativo y el mismo cooperativismo son expresiones claras de alternativas viables para esta preparación. Consecuentemente con lo anterior, se resaltan dos aspectos en estos procesos y en el desarrollo de la ciudadanía (Solarte, s.f., 21):

- 1) Que se trata de una **intensa tarea pedagógica** que atraviese la institucionalidad y permita acercarla al/a la ciudadano/a. Antes que campañas de orientación, se necesita establecer procesos que transformen la visión de una sociedad de individuos por una de ciudadanas/os, que promuevan lógicas de integración por encima de las de sustitución.
- 2) Que implica una incorporación decidida en el/la ciudadano/a del respeto a los **derechos y deberes** que tiene en la sociedad.

Así, la Cooperación Local obliga a pensar en el tránsito de agente o actor al de ser **socia/o**.¹⁵ Podría decirse que en la cooperación, como socias/os, se realiza el deber de la ciudadanía. Se transita, en este sentido, de la idea arraigada de ser habitante de un territorio a ser ciudadana/o comprometida/o con la sociedad de la cual es parte integrante.

La cooperación local implica que las comunidades encuentren en su propia organización el motor para diseñar y poner en marcha alternativas de solución a sus problemas. Se trata de crear en la comunidad organizada la capacidad para acceder con autonomía a los recursos disponibles en los diferentes programas y proyectos. (Solarte, s.f., 32)

Es indispensable, para una cooperación local de calidad, el desarrollo de relaciones constructivas entre actores de la comunidad, tal que éstas puedan crear la necesaria solidaridad, un sentido de pertenencia y al fin de cuenta la **cohesión social** alrededor de una visión compartida de presente y futuro, base motivacional para el compromiso y la acción.

Dentro del proceso del tejido de estas relaciones, mencionadas en el párrafo anterior, necesariamente, la educación está implicada como un componente fundamental. Es a través de la educación escolarizada, de la educación avanzada, que se construye la ciudadanía activa con capacidades técnicas y científicas para asumir sus compromisos y con cualidades éticas para responder como ciudadano/a. La Doctora Julia Añorga Morales (2001, 13-14), estudiosa de la Educación Avanzada, expresa: *“La educación en general, y en lo particular la avanzada, contribuye al desarrollo de un hombre con una personalidad multifacética, capaz no sólo de aplicar la ciencia y transformar el mundo, sino también de disfrutarlo.”*

La misma Dra. Añorga, junto con el Dr. Norberto Valcárcel (2004, 24), al referirse siempre a la educación avanzada, expone: *“De lo que se trata, es de demostrar la validez de la Educación Avanzada, no sólo en la actividad institucionalmente escolar (cualquier sistema*

¹⁵ Es oportuno observar que la ONG belga “VOLENS”, desde el inicio de su programa de cooperación 2008-2010, opta por referirse a sus Organizaciones **Socias** en Centroamérica. Hasta la fecha más bien había utilizado el término “contrapartes”.

educacional), sino en el propio desempeño profesional y humano, en cualquier esfera o campo de acción de la práctica social, enunciando las particularidades que deben conocerse, controlarse y hacerse cumplir, fundamentalmente del sujeto en la Educación Avanzada y muy especialmente, el papel de los expertos-gestores que atienden los recursos humanos tanto laborales, como de la comunidad.” La concepción de la educación avanzada, como teoría educativa alternativa da un aporte indispensable desde, en y para la cooperación local. Se dirige a la construcción de una ciudadanía activa, de manera integral, tal que se exprese una práctica política coherente.

La cooperación local, desde un territorio relativamente delimitado, con su componente eminentemente educativo, comparte características con la cooperación nacional. Esta es la que se aborda brevemente en el siguiente inciso.

Cooperación nacional

Es poca la información disponible respecto al concepto de “cooperación nacional”. Por lo mismo, se limita este aporte a unos ejemplos significativos, que, desde su contexto singular, aportan para la comprensión de una cooperación a este nivel (nacional).

Una de las sociedades que implementa expresamente una cooperación nacional, de manera peculiar, es, sin duda alguna, la República Bolivariana de Venezuela, con sus diferentes “misiones”. Las misiones son programas de atención a necesidades primarias de la población más necesitada. Estas misiones¹⁶ contribuyen a la construcción de una sociedad plural más participativa, democrática y solidaria, manifestándose como agente clave del desarrollo endógeno.

Es en el 2004 que se profundiza en programas que dignifican la calidad de vida para el pueblo venezolano, a partir de las misiones sociales como parte de un proyecto político, que

¹⁶ En la siguiente dirección se puede encontrar explicación sobre cada una de las misiones en Venezuela:
<http://www.gobiernoenlinea.ve/miscelaneas/misiones.html>

se reconoce al desarrollo económico endógeno como elemento transformador. Esta transformación del sistema económico se basa en la cooperación entre la población, las instituciones del estado y las diferentes misiones, cada una con su tarea particular definida.

La cooperación nacional surge en aquellas sociedades donde entes estatales se apoyan de la gestión de estructuras de participación ciudadana, y de la coordinación con otras entidades nacionales o locales, para desarrollar proyectos de desarrollo socio-económico.

En el caso de Colombia, Natalia Andrea Suescun Pozas (2008, 2), Asesora del Grupo de Políticas Culturales y Asuntos Internacionales, hace referencia, a la relación de un ente estatal con el sector privado: *“Específicamente se propone un concepto en el que se señala una noción determinada que permite orientar y operacionalizar **la cooperación de las fuentes privadas al sector cultural**. Dicho concepto apunta a generar alianzas estratégicas con las fuentes privadas, en concordancia con sus agendas, intereses y prioridades, para aprovechar las oportunidades y potencialidades que generan los procesos culturales.”* Importante es la referencia a la coincidencia en intereses y que la cooperación conlleva a la generación de procesos dinámicos integrados a la convivencia comunitaria.

En esencia, la cooperación nacional implica el trabajo conjunto, de manera coordinada, de diferentes actores clave, en aras de lograr un objetivo compartido de proyección nacional. Para que realmente podamos hablar de “cooperación”, necesariamente debe haber una responsabilidad compartida en la co-ejecución de un posible proyecto, consecuencia de todo un proceso de gestión y concertación mutua. No se trata de, por ejemplo, la construcción de una carretera por el Ministerio de Transporte e Infraestructura en alguna localidad del país.

Con el estudio histórico-lógico realizado a la cooperación como proceso que permite establecer las relaciones constructivas de apoyo mutuo, lleva al autor al estudio de la cooperación internacional, que seguidamente se aborda.

Cooperación internacional

Al hablar de “cooperación internacional”, al menos uno de los actores involucrados es de proyección internacional. Otro será de proyección nacional o de proyección local y puede ser tanto un ente estatal, como un ente privado. Lo importante, nuevamente, es valorar el tipo de relación que se establece entre los actores involucrados en cierto “convenio de cooperación”.

A partir de 1945, se consolidan los modelos de cooperación internacional, cuando tras la II guerra mundial, se crea el Sistema de Naciones Unidas. Gómez¹⁷ (1998, 2) plantea al respecto que sus características comunes son, entre otras: *asistencialista, asimétrica, dirigida a receptores pasivos, coyuntural, condicionada*. Gómez observa que *esta práctica de la cooperación fue puesta así en marcha tanto por quienes la ofrecían y daban, como por quienes la aceptaban y recibían: frente a una situación, “los ricos del planeta” deciden qué debe hacerse por los semejantes pobres, se despojan de parte de su riqueza y la entregan a quienes la reciben feliz y espontáneamente, con el cumplimiento de algunas condiciones.”*

Es un hecho que el día de hoy (11 años después), no es este el tipo de cooperación que se pretende. Sin embargo, tampoco se puede negar que, muchas veces, la condicionalidad del apoyo sigue predominando. En la Nicaragua de hoy, se condiciona buena parte de la cooperación internacional, desde la Unión Europea, tanto como desde Estados Unidos, considerando sus interpretaciones del contexto político-social.

La cooperación implica un proceso de trabajar juntos y construye una relación de “ganar – ganar”, es por ello que se deben analizar las actitudes de ambos lados. Gómez hace referencia a una actitud de superioridad de parte de quienes ofrecen y una actitud de inferioridad de parte de quienes reciben. Sin embargo, urge la visualización de una cooperación “genuina”, una que se caracteriza por: *acompañamiento en el quehacer*

¹⁷ Carlos H. Gómez, en 1998, es Director General de Programación de la OEI y Director de la Oficina Regional en Colombia de dicho Organismo.

conjunto; una relación horizontal; una participación activa de los “grupos meta”, los cuales más bien se convierten en socios; una visión a largo plazo; no condicionada.

Se puede visualizar la diferencia entre ambas concepciones de la “cooperación” internacional al plantear que para la primera se trata de “intervenir”, de una visión intervencionista, mientras que en la segunda se propone “acompañar procesos” y se basa en una visión de compartir con incidencia mutua, de una relación equitativa.

Gómez (1998, 2-3) plantea la necesidad de un cambio de actitud: *“La modificación de los contextos, de las actitudes, de las reacciones y de las prácticas para dar respuesta a las críticas de unos, de otros y de todos, pasa **por la educación**, cualquiera que sea el punto de vista adoptado, después de haber asumido plenamente el hecho de que cualquier problema que se intente enfrentar con procesos de cooperación es de todos, y los beneficios que se alcancen también son para todos.”* Esta modificación para bien, no siempre es fácil, ya que *“Las políticas de cooperación de los países donantes obedecen, con alguna frecuencia, a intereses diferentes a los públicamente confesados. Nos referimos a esas ayudas que incluyen determinados tratados de favor a la implantación de empresas con sede en el país donante.”* (Radio y Educación de Personas Adultas, # 57, 2007, 2) Así lo plantea literalmente la editorial de la Revista digital “Anchietta” de la Red Ignaciana de Canarias.

Las organizaciones cooperantes, con frecuencia, tienen unas limitantes: *“... responden más a la necesidad de autoempleo de sus integrantes que a las necesidades concretas del problema que se pretende abordar. Otras veces, se encuentran un grado insuficiente de experiencia y niveles de profesionalización muy bajos.”* (Radio y Educación de Personas Adultas, # 57, 2007, 3) Esta es una realidad que el día de hoy, en el contexto centroamericano, y particularmente en Nicaragua, se perfila claramente.

Gómez (1998, 3) cita el Documento Base para la discusión del I Encuentro de la Cooperación Internacional, realizado en Santiago, Chile en septiembre de 1997: **“Educación y**

Cooperación son partes inseparables del mismo proceso. Más aún, la educación es el elemento potenciador para el logro de un desarrollo humano sustentable y, por lo tanto, debe tener una destacada prioridad...” Independientemente que la educación no es la única solución a los problemas del desarrollo, sí constituye el punto de apoyo para los impulsos, públicos y privados, que conllevan a una mayor calidad de vida.

Respecto al papel de la educación en el desarrollo, Rosa María Torres¹⁸ (2005, 39), en su obra “12 tesis para el cambio educativo”, plantea: *“Hasta mediados de 1980, cuando las ideas de desarrollo y progreso marcaban los idearios de futuro, se pensaba que el cambio social en favor de las mayorías era posible, que había una ruta que llevaría al mismo tarde o temprano, y que la educación norteaba esa ruta. Hoy, se han achicado las expectativas de los pueblos y..., el desarrollo quedó atrás como paradigma y ha sido sustituido por el “Alivio de la Pobreza”. ... del derecho a la educación hemos pasado a la educación como herramienta de desarrollo, de la educación para el desarrollo a la educación para el alivio de la pobreza, de la educación para la vida a la educación para el trabajo, de la calidad de vida a la “subsistencia”, de la formación docente a la capacitación docente, de la educación básica para todos (Educación para Todos, 1990-2015) a cuatro años de escolaridad (Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000-2015), del histórico objetivo de eliminar el analfabetismo a la modesta y siempre postergada aspiración a reducirlo a la mitad (Educación para Todos) e incluso a su desaparición en la Agenda del Milenio.”*

El análisis de lo anterior constata que constatar que la pobreza no es una catástrofe natural, sino una catástrofe social – y como lo dice Torres (2005, 41) – *“construida históricamente por quienes detentan el poder político y el poder económico a nivel mundial, nacional y local, haciendo valer sus intereses por encima de los intereses del conjunto de la sociedad.”* La

¹⁸ Lingüista, pedagoga y activista social con experiencia en las áreas de la enseñanza, la investigación y la asesoría. Actualmente trabaja desde su propio instituto - *Instituto Fronesis* y es Secretaria Regional para América Latina y el Caribe de la *World Culture Open* (WCO).

desigualdad social y la injusta distribución de la riqueza en cada país y en el mundo no se resuelven con filantropía, con préstamos o donaciones internacionales, ayuda humanitaria o políticas compensatorias para los pobres, sino con cambios profundos en el sistema mundial, con **otra relación Norte-Sur y otro modelo de cooperación internacional**, con otro modelo económico y otra política social, con crecimiento económico acompañado de un proyecto de desarrollo humano con democracia y soberanía. Por lo mismo, es muy importante distinguir entre **ayuda** internacional y **cooperación** internacional. Al darse una ayuda hay alguien quien recibe y hay alguien quien da, ofrece. No necesariamente se trata de un trabajo conjunto (co-operación). En este sentido, mucha ayuda internacional es incorrectamente calificada de cooperación internacional.

Junto con Torres (2005, 53-54) se puede confirmar que es necesario y urgente pasar de la ayuda internacional a una auténtica cooperación para el desarrollo. Hasta que se puede cuestionar si la ayuda, ¿es realmente ayuda? La ayuda oficial para el desarrollo (AOD), entendida tradicionalmente como la ayuda del Norte desarrollado (el Primer Mundo) al Sur en desarrollo (el Tercer Mundo), adolece de análisis histórico. Se asume que el Norte y sus agencias bilaterales y multilaterales vienen cooperando con el desarrollo del Sur sin que se ponga en duda que se trata de cooperación y que ésta contribuye al desarrollo. No obstante, este tipo de cooperación viene siendo más parte del problema que de la solución, no sólo en América Latina y el Caribe, sino en todo el mundo. Sólo hay que ver la situación actual en Nicaragua, donde se condiciona esta ayuda a raíz de que opositores no reconocen resultados electorales, sin fundamento alguno.

Modificar el modelo tradicional de cooperación internacional es una condición esencial para el avance de la educación y de la posibilidad de desarrollo en el Sur. Los propios términos “ayuda”, “cooperación”, “desarrollo”, “donantes”, “países beneficiarios”, deben ponerse en tela de juicio. La ayuda internacional a menudo implica mayor endeudamiento externo y

mayor dependencia técnica de los países donantes y no ha traído los resultados esperados ni por las agencias ni por los países beneficiarios. En este sentido es interesante la lucha que está liberando Ecuador en contra de un pago de una deuda externa ilegal. Se trata de una deuda que, en parte, es consecuencia de la (supuesta) cooperación externa a este país.

La visibilidad y el poder de decisión que tienen agencias internacionales dentro de cada país no guardan relación con su contribución monetaria real. Una parte sustancial de la ayuda retorna a los propios países donantes porque se trata de ayuda ligada a la compra de bienes y servicios (caros y a menudo sobrevalorados) de esos países. Estados y sociedades se han vuelto dependientes de dicha ayuda: préstamos y donaciones que vienen con sus propias propuestas y requisitos, restan autonomía de pensamiento y acción a los países, se desparraman entre numerosas instituciones intermedias, consultoras/es e investigadoras/es, contribuyendo así a amortiguar –cuando no a callar– la discrepancia y la crítica.

Rosa María Torres menciona que la insatisfacción actual respecto a la tradicional cooperación internacional opera de ambos lados de la relación. Y, aunque suele hablarse del agotamiento de las agencias con respecto a la ayuda y a los escasos resultados logrados, también hay agotamiento creciente entre los países y los grupos ayudados que critican a las agencias y a la banca multilateral en particular, su estilo autoritario y arrogante, consultores y eventos costosos y hoteles cinco estrellas para hablar sobre la pobreza y tomar decisiones en nombre de los pobres, desconocimiento de las realidades y desprecio de las especificidades, culturas e idiosincrasias nacionales, mala calidad de la asesoría y la información/investigación en que se sustenta dicha asesoría y, en general, débil ejemplo de aquello que pregonan y que, a su vez, exigen a los gobiernos: coordinación, flexibilidad, reducción de costos, eficiencia en el gasto, participación y consulta social, transparencia y rendición de cuentas, y otras. Esto es el caso en la Nicaragua de hoy (febrero 2009), donde EE.UU. condiciona su cooperación (¿ayuda?) a través de la Cuenta Reto del Milenio por la,

según sus criterios, no aceptable situación política después de las elecciones municipales celebradas el 9 de noviembre del año 2008.

Desde este estudio histórico-lógico se hace necesario valorar los efectos secundarios de una “supuesta”¹⁹ cooperación internacional. Torres (2005, 56), acertadamente, hace referencia a ellos cuando plantea que esta, en el campo educativo, ha contribuido a:

- Debilitar aún más a los Ministerios de Educación, creando unidades especiales para la ejecución, seguimiento y evaluación de los “proyectos” financiados por las agencias internacionales. En algunos casos, dichas unidades devinieron en para-Ministerios, con más recursos y poder que el propio Ministerio, con salarios muy superiores. Asimismo, la “ONGización” y la tercerización del servicio educativo, promovidas desde las agencias internacionales, es al mismo tiempo resultado y factor de dicho debilitamiento del Estado.
- Imponer ritmos externos, violentando lo necesario para asegurar la participación, la consulta, la creación y la construcción propias, el bien pensar y el bien hacer.
- Fomentar la cultura del proyecto (multiplicación de proyectos aislados descoordinados).
- Fomentar la cultura de competencia por fondos, la que socava diálogo, trabajo cooperativo y solidaridad y reproduce los esquemas y mecanismos establecidos de poder.
- Fomentar la dependencia en las ideas y el facilismo para procurar los recursos.
- Fomentar la falsa sensación de abundancia, proclive al despilfarro y a la corrupción.

Para superar este dilema, es necesario ir desarrollando un nuevo modelo de cooperación, donde reina el **respeto** mutuo y el desarrollo de todas las partes involucradas. Quienes cooperan, no sólo pueden ser quiénes tienen más, sino tiene que ser de ambos lados, o más bien de todos lados. El norte necesita también del sur, se trata de trabajar juntos, se trata literalmente de co-operar. “*Se trata... de construir el marco para una **genuina** cooperación internacional, lo que implica dos operando juntos, con diálogo, respeto, aprendizaje y aporte*

¹⁹ Cuando NO es genuina.

de ambos lados, trabajando para cambiar no las manifestaciones de los problemas, sino sus causas, algunas de ellas situadas en el Norte y en la relación Norte-Sur.” (Torres, 2005, 56)

He aquí algunas **características** que debe tener una cooperación genuina en la esfera internacional²⁰:

- Orientada desde las necesidades, potencialidades, intereses y ritmos del país donde se concreta el proceso de cooperación (en ambos lados).
- Fortalecida con asesorías especializadas desde el contexto de cooperación, a fin de tomar decisiones lo más ajustadas posibles a las realidades y necesidades nacionales/locales.
- Manejo del idioma o de los idiomas de comunicación en el país de trabajo.
- No impone condicionalidades ni ayuda ligada.
- Ataca causas y no sólo trata efectos de los problemas
- Trabaja de manera inter- y trans-sectorial, contribuyendo a articular antes que a reforzar la fragmentación sectorial, institucional y programática. (Integración)
- Trabaja con visión de mediano y largo plazo, no con proyectos de corta duración, asegurando condiciones de consolidación y desarrollo de capacidades en la marcha.
- Busca la colaboración, antes que el trabajo aislado o una agenda en paralelo. (Integración)
- Reconoce la diversidad, la especificidad de cada situación, la importancia de la(s) cultura(s) y la complejidad de la política en cada contexto nacional. (Respeto)
- Descarta aplicar recetas e importar modelos, admitiendo que los problemas y las soluciones son necesariamente específicos y se construyen sobre el terreno, con la participación de los directamente involucrados. (Contextualización)
- Establece relaciones de empatía, respeto y diálogo con las contrapartes nacionales.

²⁰ Propias, inspiradas en los aportes de Rosa María Torres y las características de la cooperación, tal como fueron mencionadas respecto a otros contextos: como estrategia educativa y como movimiento.

- La actitud predominante no es enseñar o transferir conocimientos, sino más bien aprender y estar dispuesto a colaborar.
- No pretende dirigir y controlar; sabe que la dirección corresponde a los actores locales.
- No pretende que el país se apropie de la propuesta, sino que el país la construya.
- Asume que el proyecto es del país, no de la agencia.
- Deja capacidades instaladas y en desarrollo. Antes que importar al país capacidades foráneas, pone como prioridad el desarrollo de capacidades nacionales.
- Da ejemplo de aquello que predica: transparencia, rendición de cuentas, austeridad en el gasto, empatía con la pobreza, flexibilidad, y otras.
- Mantiene bajo perfil y baja visibilidad, no publicita su marca ni se apropia de la obra.
- Evalúa su quehacer, rinde cuentas, también ante el país que acoge la ayuda.
- Se responsabiliza de sus errores, aprende y rectifica.
- Asegura que la cooperación revierta en aprendizajes para el país donante, contribuyendo a informar y educar al respectivo gobierno y ciudadanía en torno a una visión distinta del Sur, del desarrollo y de la “cooperación para el desarrollo”.
- Trabaja en las zonas geográficas involucradas para cambiar las políticas y actitudes que obstaculizan el desarrollo del Sur y su propia eficacia como agencia de cooperación.
- Trabaja expresamente para volverse prescindible, no para auto-reproducirse.

Toda cooperación genuina, en esencia, implica un proceso educativo, ya que todo proceso de cooperación se basa en relaciones sociales y estas, las relaciones entre las personas o con las obras “personales” (porque son hechas por personas), constituyen la fuente principal de todo proceso de aprendizaje desde un enfoque holístico e histórico-sociocultural. Por lo anterior, se afirma que las relaciones sociales son esencialmente educativas y por consiguiente, lo es la cooperación genuina.

Considerando esta esencia educativa, es particularmente desde un enfoque de educación avanzada que interesa profundizar al respecto. La cooperación genuina se integra a la educación avanzada al apuntar a que las personas aporten y transformen socialmente con más eficiencia y calidad, y que en lo personal estén plenamente satisfechas con su estado emocional, moral y espiritual. Estudiar la cooperación, sus formas, contenidos, métodos y técnicas, es de interés de la educación avanzada como rama de las Ciencias Pedagógicas, ya que este estudio implica: caracterizar y validar las formas de Educación Avanzada, diseñar y evaluar los medios y métodos de aprendizaje de este sistema, caracterizar la evaluación del proceso, tanto como del producto, estudiar e incorporar todas las posibles tecnologías educativas, procedimientos y métodos que eleven la eficiencia del proceso, estudiar los rasgos y validar la aplicación de una conducta altamente profesional y humanista.

Independientemente de los contextos diferentes (como una expresión de lo particular en cada uno de ellos), es necesario identificar características propias de una cooperación “genuina” (como una expresión de “lo universal”), visualizando la esencia propia, la razón de ser de la cooperación, la que se expresa, y por consiguiente, se fundamenta, directamente en cada acto de cooperación (lo singular). Deben considerarse los siguientes aspectos, válidos en cada uno de los tres contextos particulares antes mencionados:

- . el ejercicio consciente y permanente de **solidaridad** (responsabilidad y equidad);
- . el ejercicio del **diálogo** sincero, entre pares, entre “iguales” sin pre-condicionamientos;
- . la identificación con un interés general, la que permite la **integración social**, la integración entre las partes involucradas, entre las y los actoras/es relacionadas/os en función de un proyecto político-ideológico (participación ciudadana y compromiso comunitario);
- . la identificación de una **coincidencia en intereses**, sobre la base de valores éticos;
- . el **respeto** profundo por el aporte de cada una/o de las/os actoras/es involucradas/os;

- . la consideración de la **diversidad** como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo, resultando en un ejercicio activo y constructivo de **interculturalidad**;
- . el sentimiento de **necesidad de aprendizaje y desarrollo** desde cada una/o de las/os actoras/es involucradas/os, sin excepción (apoyo mutuo).

Al referirse a la gestión de la integración latinoamericana, el Dr. Valcárcel Izquierdo (2004, 11), especialista en todo lo concerniente a la educación avanzada y con una vasta experiencia en cooperación genuina integradora en Latinoamérica, desde Cuba, considera a la **comunicación**, la **negociación** y la **cooperación** como mecanismos de la integración. O sea, la cooperación genuina, en esencia, aporta a la integración, se compone desde una visión integradora. En el sistema de principios de integración que propone el Dr. Valcárcel, asumidos en esta investigación, se señalan seis características como la base del proceso de integración:

- la necesidad de una **definición metodológica y organizativa**, previa y clara, que dé lugar al establecimiento de políticas y estrategias para la integración;
- la imparcialidad e **independencia de la función integrativa**, con respecto a los mecanismos establecidos para la cooperación y/o políticas de ayuda entre los pueblos;
- la **transparencia** entre las experiencias de integración y difusión amplia de sus resultados;
- la **retroalimentación** de los informes relacionados con la integración que propician la toma de decisiones a favor del mejoramiento profesional y humano;
- la **cooperación armónica** entre los países que participan en la integración que evidencie el beneficio mutuo;
- la **credibilidad**, basada en la objetividad, el rigor y la imparcialidad en el trabajo, así como la calidad profesional del personal que participa en la integración.

El profesor Plaul (2008) plantea: “*Cuando definimos a la cooperación como “**escuela de vida**”, entendemos que se impulsa el cambio social como cambio cultural a través de modificar la manera de pensar y de actuar en consecuencia.*” Efectivamente, la cooperación genuina, desde el contexto que sea, necesariamente y en esencia, es y será **un acto educativo, una acción político-pedagógica**. En este acto educativo se perfilan cinco pilares fundamentales, que ayudan a resumir lo planteado anteriormente, desde su interrelación e integración creativa:

1. el **arte de escuchar** (solidaridad, diversidad, respeto, interculturalidad, diálogo, coincidencia) (*apertura*);
2. la **habilidad de interpretar** (respeto, diálogo, necesidad de aprendizaje y desarrollo, integración) (*lectura*);
3. la **voluntad de compartir** (solidaridad, respeto, diálogo, integración, interculturalidad, necesidad de aprendizaje y desarrollo) (*ternura*);
4. la **decisión de compromiso** (solidaridad, integración, interculturalidad, (co-) responsabilidad) (*postura*);
5. la **visión de integración** (coincidencia en intereses, solidaridad, responsabilidad) (*contextura*²¹).

La integración de estos cinco pilares en la práctica (lo singular), es la que constituye la cooperación (lo universal) como un acto esencialmente pedagógico y de implicancia político-ideológica. Desde la óptica de la educación avanzada, Añorga (2001, 22) señala como objetivo terminal: “*lograr un hombre que aporte y transforme socialmente con más eficiencia y calidad, y que en lo individual esté plenamente satisfecho con su estado emocional, moral y espiritual.*” y más adelante (26) “*Alcanzar un modelo de hombre que incorpore dentro de los rasgos de su personalidad la profesionalidad, así como la conducta ética requerida, humana*

²¹ Se entiende por “contextura” la disposición, con enfoque sistémico, a la integración socio-política.

y cooperadora, se convierte permanentemente en un objetivo de todas las actividades de la educación avanzada.”

Como consideraciones en cuanto a la organización científica de la educación avanzada, Añorga menciona varias. Se retoman aquí dos de ellas (Añorga, 2001, 22), las que establecen un lazo más claro con el quehacer de la cooperación internacional (genuina):

- . Se manifiesta mediante una organización sistemática, en plena interacción con el medio ambiente y el contexto social, y ofrece modelo y tecnología social.*
- . Su resultado como ciencia se expresa en los resultados individuales y sociales, obtenidos con su ejecución, y éstos se sistematizan y expresan en textos, manuales, tecnologías, artículos, y otros.*

Igual que en todo proceso de cooperación, los indicadores que sirven como base orientadora para la organización de la educación avanzada son: la necesidad y la calidad. Las formas de la educación avanzada son modalidades particulares que se diseñan y se utilizan conscientemente para mejorar la calidad de vida de las personas, haciéndola más plena y transformadora con lo que se espera satisfacer exigencias sociales e individuales. Justo lo que es característico de la cooperación “genuina”: la coincidencia entre intereses personales e intereses sociales.

Para la cooperación genuina se debe retomar el entorno de la educación avanzada donde dice que *“este (entorno) debe tender a no ser autoritario, reproductivo, centralizado y, debe dirigirse cada vez más a convertir las entidades, escuelas, centros de investigación en sistemas dinámicos, evitando los mecanismos, las repeticiones, de forma de lograr la interacción, reafirmando la condición o esencia de la persona como ser biopsicosocial y como tal un ser vivo, capaz de alcanzar su auto-mejoramiento, corrigiendo errores, precisando nuevas acciones.”* (Añorga, 1999, 18)

Definitivamente, la cooperación genuina y la educación avanzada comparten que *“la confianza en las potencialidades humanas, la elevación de su estima personal, la asignación de tareas, que nunca antes realizó, el constante enfrentamiento con la vida, comprometido en obtener resultados satisfactorios, consigo mismo y con su colectivo, impulsan la auto-preparación y consolidación de conocimientos y habilidades, que, aunque registradas en su preparación anterior, no fueron habitualmente utilizadas.”* (Añorga, 1999, 18)

Se concluye este análisis sobre cooperación y educación avanzada, sintetizando que **el arte de escuchar** (apertura), **la habilidad de interpretar** (lectura), **la voluntad de compartir** (ternura), **la decisión de compromiso** (postura) y **la visión de integración** (contextura) caracterizan la cooperación genuina, en el contexto que sea; y para hacerla realidad, necesariamente se debe desarrollar **un proceso eminentemente educativo**, el cual estará impregnado de las características y principios de la educación avanzada. El **componente ético** será el factor de enlace permanente entre estos cinco pilares, fomentando su coherencia.

A continuación, se aborda como referente teórico el enfoque común de la educación avanzada con un referente pedagógico propio del autor, denominado: pedagogía del SER.

1.2. Referente pedagógico: Una pedagogía del “ser” y la Educación Avanzada

Uno de los ejes fundamentales del trabajo pedagógico del autor de esta tesis ha sido y es la construcción y aplicación de metodologías alternativas desde un referente filosófico-pedagógico nombrado como: **una pedagogía del SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido**. (Van de Velde, 2004)

Este **referente filosófico-pedagógico** se caracteriza por basarse en una concepción humanista del SER, a través de la implementación creativa de una Pedagogía diferente, una Pedagogía Concienciadora que permita al SER, a la persona, participar constructiva y

creativamente en la transformación de su entorno y de sí misma en búsqueda del bienSER, él que por su propia esencia es, y sólo es, social, el cual – y se menciona consciente y expresamente – incluye, integra el bien**estar** personal y social. Se deja claro que, más bien, alcanzar un bienestar personal y social es condición indispensable para poder referir a un **bienSER**. En la participación consciente (interacción dialéctica) desde estos procesos de construcción, creación y transformación está el PODER del SER, que lo lleva a poder SER. Es una pedagogía centrada en las personas como seres únicos, por su interacción única con su entorno social y material, originado en su capacidad “nacida” (como **producto histórico social**) y creciente (por una construcción creativa permanente de su propio ser dentro del marco de un ser colectivo).

Constituye una propuesta pedagógica diferente, es una pedagogía basada en relaciones humanas de mutuo respeto, de “crecimiento” consciente personal y colectivo, de “**desarrollo humano conciential**” y de “**desarrollo comunitario conciential**” - mutuamente condicionados, de “ser”.

Esta pedagogía del SER plantea que todo SER, en construcción, en camino, - propiedad eterna sobresaliente - se expresa en un contexto histórico particular. Esta expresión se concretiza en una interacción dialéctica única entre los diferentes componentes que conforman **la actitud**, y que permite decidir por la construcción de caminos a caminar.

Coinciden en abrir un espacio al proceso de crecimiento, desarrollo o mejoramiento del ser humano, otros investigadores de Latinoamérica, como son: Gustavo Torella, Lydia Turner, Julia Añorga, entre otros, que refuerzan la importancia del abordaje de este constructo desde las ciencias pedagógicas.

No es difícil identificar una unidad sustancial entre la esencia de esta pedagogía del “ser”, corriente en construcción desde una práctica educativa sostenida, y la concepción teórico-científica de la educación avanzada. La Dra. Añorga Morales (2001, 22) menciona como

objetivo terminal de ésta, tal como ya se mencionó anteriormente, lograr que las personas aporten y transformen socialmente con más eficiencia y calidad, y que en lo individual estén plenamente satisfechas con su estado emocional, moral y espiritual. Esta combinación, integración de lo social con lo personal también es muy propio de la pedagogía del SER, ser como persona y ser como comunidad, como sociedad. Añorga (2001, 23) hace mucho énfasis en que los objetivos de la educación avanzada deben tener dos grandes finalidades o beneficios: el individual (espiritual, profesional) y el social (eficiencia, calidad productiva).

Las consideraciones sobre la organización científica de procesos de la educación avanzada (Añorga, 2001, 22) son de sumo interés en el marco de la presente investigación:

1. La educación avanzada es un concepto amplio y flexible que **abarca toda la rica práctica educativa** y permite el ensayo, la reflexión, la validación y generalización de sus resultados.
2. Asimila como formas todas aquellas de la creatividad humana, hasta las entrevistas individuales, pasando por plenarias, hasta los doctorados, todos acreditables, que pueden ofrecerse **escolarizadamente o no**, por vía presencial o a distancia, conformando programas académicos flexibles, económicos y eficientes.
3. **No requiere de altos costos** para su ejecución pues utiliza la infraestructura productiva y de servicio de la sociedad en general y en particular de los centros docentes.
4. Se manifiesta mediante **una organización sistemática**, en plena interacción con el medio ambiente y el contexto social, y ofrece modelo y tecnología social.
5. En su estudio debe **abarcarse la situación de las ciencias sociales**, en la región, el abordaje de la ciencia y los más modernos métodos y técnicas de investigación.
6. Su resultado se expresa en los **resultados individuales y sociales**, obtenidos con su ejecución, y que **éstos se sistematizan y expresan en textos, manuales, tecnologías, artículos**, y otros.

7. Que se requiere profundizar en la **historia** del objeto de estudio y en **el compartimiento actual** en la región, comparativamente con otros.

El enfoque holístico y la interdisciplinariedad son indudablemente características fundamentales del trabajo en el marco de la cooperación que también encuentran su expresión en la educación avanzada. El Dr. Valcárcel (2000, 55) plantea que la interdisciplinariedad constituye el soporte básico de la dialéctica entre la didáctica de las ciencias y la didáctica de la educación avanzada, partiendo del enfoque holístico que debe matizar la docencia en este paradigma educativo alternativo. Hace referencia a la necesaria articulación e integración de los conocimientos, asumiendo nuevos puntos de vista, métodos, habilidades, valores, y otros.

Dentro del marco del presente trabajo, se retoma, con el Dr. Valcárcel Izquierdo (2000, 57), que la educación avanzada constituye el conjunto de supuestos razonables que ofrecen un sustento metodológico a toda una variedad de procesos, a un sistema de procesos de aprendizajes que se mueve desde la **acumulación de experiencias** a través de la actividad diaria, pasa por **la comunicación** como una de sus cualidades esenciales e implica **la producción científica** en los diferentes niveles académicos establecidos como tal.

Por consiguiente, la educación avanzada implica un referente teórico-conceptual apropiado y aprovechador para el estudio de la realidad de la cooperación genuina en el área de la educación alternativa. Hacia estas reflexiones necesarias sobre la Educación Alternativa se dirige el próximo epígrafe.

1.3. Educación Alternativa

En el contexto centroamericano han nacido, desde hace varias décadas, experiencias educativas alternativas. No se trata de la mayor parte de los colegios privados, que, aunque suben el nivel de “conocimientos” alcanzados, pocas veces entran en una educación

concienciadora basada en y orientada a la transformación participativa, a un aprendizaje consciente, activo y significativo. Se trata más bien de iniciativas escolares, para-escolares o en otros ámbitos, para desarrollar realmente procesos de educación alternativa: respondiendo a nuevas necesidades o espacios no cubiertos, respondiendo a concepciones y metodologías nuevas (para las cuales el impacto de la educación popular²² ha sido muy profundo), donde el aprendizaje constante, conjunta, dinámica, creativa y creadora, transformadora y consciente es el eje central. Procesos de educación alternativa (unos más sistemáticos y otros más eventuales, unos más rigurosos y efectivos que otros, con diferentes niveles de calidad) son demandadas desde el nivel local y comunitario. Se mejora su impacto al estrechar los lazos y la interacción con el entorno comunitario local y nacional. Lo “alternativo” de esta educación puede fundamentarse desde diferentes ámbitos del quehacer educativo:

1. por construir oportunidades para personas no integradas e históricamente excluidas;
2. por desarrollar una metodología orientada al aprendizaje consciente, activo y significativo de cada una/o de las y los participantes, incluyendo el o la facilitadora;
3. por orientarse a la construcción de actitudes cooperativas en vez de competencias. Los valores correspondientes no sólo se consideran durante el proceso de formación, sino también se proyectan en el tipo de ciudadana/o que se pretende ser;
4. por llenar vacíos del sistema educativo nacional en cada país como: formación técnico-vocacional, profesionalización, construcción de capacidades emprendedoras, lo artístico-creativo, liderazgo comunitario, liderazgo político juvenil, y otros.

En la situación que sea, las experiencias de educación alternativa se expresan en términos que abordan constantes como: la construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje,

²² Respecto a este tema y como parte de este estudio, el autor aporta una obra nueva: Van de Velde H. (2008), *Educación Popular*. CICAP/FAREM, Estelí – Nicaragua, 155 pp.

una educación contextualizada, la intencionalidad política emancipadora, orientación hacia el sujeto con capacidad de autoestima, actitud cooperativa, capacidad y voluntad de compromiso social y político. En cuanto a la cooperación de VOLENS, junto con la opción por la zona del trópico seco, se priorizan los esfuerzos de apoyo a la juventud rural. Jóvenes rurales forman el primer grupo “a potenciar”. Las oportunidades de desarrollo sostenible en las zonas rurales dependerán en gran medida de la educación construida con la juventud, un sector poblacional estratégico para el desarrollo rural.

En la acción “educación alternativa” del Programa de VOLENS se articulan varias dinámicas:

La construcción conjunta de metodologías educativas alternativas hacia la construcción de una ciudadanía con capacidad, voluntad y habilidad creativa, comprometedora, crítica,..., particularmente en aquellas áreas (técnico-vocacional, artística, primaria,...) que tradicionalmente han sido abandonadas.

La construcción conjunta de los contenidos de la educación alternativa (revisión de currícula, ampliación de espacios educativos, nuevas carreras,.....). Calidad educativa, especialmente en cuanto al pleno desarrollo de las potencialidades humanas y en cuanto al compromiso social en la transformación de la sociedad, exige innovación educativa permanente. Esta innovación educativa debe apuntarse tanto a la construcción curricular (nuevos y mejores espacios), como a la metodología alternativa.

Incidencia hacia docentes de escuelas públicas, el estado, ministerio de educación, institutos nacionales de capacitación técnica,... Una enorme oportunidad se encuentra en el acompañamiento co-operativo de equipos responsables en llevar a cabo procesos de construcción curricular.

Sobre la base de los resultados en la **revisión documental** y el **análisis de contenido**, el **estudio histórico-lógico**, la las **vivencias propias** del autor y la **sistematización**, se visualizan las siguientes **TENDENCIAS** de la cooperación en educación alternativa:

- la cooperación como proceso pedagógico en la construcción de oportunidades para la formación de jóvenes excluidas/os;
- la lucha entre cooperación genuina y tradicional en la educación alternativa;
- la lucha por desarrollar procesos que permitan establecer relaciones constructivas de apoyo mutuo a nivel local, nacional e internacional;
- el vínculo de la pedagogía del SER con el mejoramiento profesional y humano en el marco de la cooperación desde la Educación Avanzada.

El **análisis** que permitió identificar estas tendencias y la **observación participante**, además de las consideraciones incluidas anteriormente en esta tesis, llevan a definir la educación alternativa de la siguiente forma:

*Es aquella que, con insumos originales y creativos, apunta a la “formación” integral e integradora del ser humano, provocando, desde su propio ser (como producto histórico socio-cultural), cambios de actitud (aprendizajes), basados en una cooperación genuina y orientados a un emprendimiento de calidad. Esto implica, necesariamente, la apropiación crítica de la herencia histórica socio-cultural, para poder ser **actor(a)** en la convivencia socio-política y económica actual, así como el aporte creativo y constructivo como **autor(a)** de la cultura y de la sociedad, en la que la persona se desenvuelve, junto con los demás seres vivos, en todas sus dimensiones.*

Volens pretende contribuir a la construcción de *capacidades* de sus organizaciones socias para desarrollar experiencias de educación alternativa. En cuanto al concepto de capacidad, A.N. Leontiev la define como "*... propiedades del individuo, cuyo conjunto condiciona el éxito en el cumplimiento de determinadas actividades*"²³. Por supuesto, cada capacidad trata de una formación psicológica, de una estructura compleja de la personalidad.

²³ Retomado de Valcárcel (2001, 24), quien cita: I. I. Iliasov y V. y A. Liaudis, Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1986, p. 45.

La **sistematización** realizada posibilita que, al aplicar la idea anterior, no en las personas, sino en el caso de las organizaciones y para el contexto de esta investigación, se define la capacidad como: *el conjunto de características de la organización, el cual condiciona el lograr calidad en la construcción de oportunidades de formación*. También en este caso se trata de una estructura compleja de este conjunto de características de la organización.

Los resultados de la **revisión de documentos** seleccionados con los referentes pedagógicos de las ciencias vinculadas con la cooperación y su correspondiente **análisis de contenido**, así como los resultados de **las vivencias** y la **comparación sistemática** de datos durante la interpretación de la información, permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- a. Se identifican como las fuentes de las ciencias pedagógicas a la Educación de Adultos, la Educación Avanzada y la Educación Alternativa, que sustentan el proceso de la cooperación genuina en el contexto pedagógico.
- b. Se define la cooperación genuina como un proceso pedagógico caracterizado por el arte de escuchar (apertura), la habilidad de interpretar (lectura), la voluntad de compartir (ternura), la decisión de compromiso (postura) y la visión de integración (contextura).
- c. Se identifican las tendencias que fundamentan la cooperación como un proceso pedagógico:
 - Cooperación como proceso pedagógico en la construcción de oportunidades para la formación de jóvenes excluidas/os
 - Lucha entre cooperación genuina y tradicional en la Educación Alternativa
 - El proceso de establecer relaciones constructivas de apoyo mutuo a nivel local, nacional e internacional
 - El vínculo de la pedagogía del SER con el mejoramiento profesional y humano en el marco de la cooperación desde la Educación Avanzada.

Después de haber reflexionado los referentes teóricos para esta investigación, como son: cooperación, educación avanzada, pedagogía del ser y educación alternativa, en el siguiente capítulo se plantean las inquietudes y propuestas respecto con la evaluación de la cooperación en la educación alternativa para la construcción de oportunidades que es el campo de acción estudiado.

CAPÍTULO 2: MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA²⁴

Primero se hará una referencia a los diferentes tipos de evaluación, que son de interés para este estudio. Posteriormente se plantearán las consideraciones respecto al enfoque sistémico del proceso de evaluación de los efectos y se presenta el modelo de evaluación que sustenta el presente estudio. Y de último se hace una referencia a la aplicación particular de los instrumentos dentro del contexto del proceso investigativo.

2.1. Tipos de Evaluación

Para la ubicación adecuada de la evaluación de efectos es importante abordar diferentes tipos de evaluación, ya que permite comprender y orientar esta práctica investigativa.

a. Evaluación ex-ante (antes), on-going (durante), ex-post (después)

Al analizar las fuentes disponibles, en el ámbito socio-educativo, la evaluación, casi siempre, hace referencia a procesos (participativos) a desarrollar, más que todo, al finalizar una determinada etapa o el proyecto completo en sí, independientemente que también se asigna importancia a la evaluación continua, la evaluación permanente, la evaluación formativa, entre otras, en contraposición a la evaluación de resultados o la evaluación sumativa. Sin embargo, al retomar fuentes cuyos contenidos hacen referencia a la evaluación (social) de

²⁴ Basado en la revisión documental sobre la temática evaluativa, el autor aporta, de manera más amplia, en su obra: Van de Velde H. (2009), *Sistemas de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación de Proyectos Sociales*. CICAP/FAREM, Estelí – Nicaragua, 179 pp.

proyectos²⁵ desde el área administrativa y socio-económica, se encuentra un enfoque de la evaluación hacia el trabajo previo (diagnóstico), un énfasis en los estudios previos (pre-inversión: pre-factibilidad y factibilidad) a la ejecución de los proyectos. Se trata de estudios, cuyos resultados permiten evaluar (emitir un juicio de valor) todas las condiciones previas de un proyecto.

En los quehaceres orientados hacia el desarrollo comunitario, es importante retomar las ideas esenciales de los diferentes enfoques. De allí, que en el contexto de la cooperación de Volens en Centroamérica, al referirse a un **Sistema**, se hace en el sentido de un **Sistema de Evaluación–Monitoreo–Seguimiento–Evaluación (SEMSE)**, dejando claro que la evaluación es principio y fin (para empezar de nuevo) de todo proyecto, ya que lleva a mayores niveles de **conciencia** sobre lo que se hace y a qué se apunta.

Urzúa (2004, 45) propone cuatro tipos de evaluación que aportan valoraciones distintas:

Al principio²⁶ (ex ante): *Una evaluación diagnóstica que arroja información sobre los posibles impedimentos o las oportunidades para obtener los resultados esperados.*

A la mitad (intermedia): *Facilita plantear correcciones dentro del proceso del proyecto. Es importante no confundirla con el seguimiento que es una actividad continua.*

Al término (evaluación final): *La evaluación al final sirve para establecer los alcances obtenidos y compararlos con lo planificado y formular hipótesis sobre nuevos proyectos.*

Posterior (ex post): *Es una evaluación con mayor profundidad, más allá del alcance inmediato del proyecto; extrae lecciones, hallazgos y evidencias, permite la elaboración de recomendaciones objetivas para nuevos proyectos.*

²⁵ Baca Urbina G. (2001-4), *Evaluación de Proyectos*. McGraw-Hill, México, 383 pp. / Fontaine E.R. (1999-12), *Evaluación social de proyectos*. Alfaomega, Colombia, 471 pp. / Sapag Chain N. y Sapag Chain R. (1996-3), *Preparación y evaluación de proyectos*. McGraw-Hill, Santafé de Bogotá, 404 pp.

²⁶ Ojo con esta terminología, ya que “al principio” se podría interpretar como “al inicio de la ejecución del proyecto” y al ser así, ya no correspondería a una evaluación “ex-ante”.

Robles y Luna R. (1999, 6) hacen referencia a diferentes perspectivas temporales y metodológicas de evaluación:

- a. **Ex-ante** con el fin de lograr una ubicación plena en el contexto y determinar la intencionalidad y direccionalidad óptimas para lograr el máximo de impacto.
- b. **Concurrente**, durante la ejecución con el fin de determinar si la forma en que se está ejecutando permite generar el impacto buscado.
- c. **Ex-post** para determinar si se generó o no el impacto previsto y hasta qué punto, los resultados son atribuibles a las acciones realizadas.

A continuación, una profundización breve en cada uno de estos momentos, acompañado de su significado para el propósito del presente trabajo de investigación:

ANTES

En el caso de los procesos de evaluación que se realizan **antes** de ejecutar un proyecto hay que considerar dos momentos:

1. El proceso evaluativo como parte de la preparación de un proyecto hasta llegar a la decisión definitiva de elaborar el proyecto. (*pre-inversión - preparación del proyecto*)
2. El proceso evaluativo durante la formulación del proyecto. Facilitará los datos necesarios para la elaboración del sistema de objetivos y de indicadores. Este sistema es la base para la construcción del plan de monitoreo, seguimiento y evaluación durante la ejecución del proyecto. (*formulación del proyecto - preparación de la evaluación*)

Lógicamente el primer momento permitirá obtener mucha información, muy útil para el segundo. Sin embargo, posiblemente no es suficiente y habrá que conseguir datos adicionales (complementarios).

ICCO²⁷ (2000, 15-17), de Holanda, considera la evaluación en esta etapa (ANTES) como **preliminar** para preparar el terreno:

La **evaluación preliminar** de cualquier intervención proyectada comúnmente incluye:

- *Una evaluación general del área factible de ser intervenida.*
- *Una identificación preliminar de personas beneficiarias y sus características y preocupaciones, sus problemas y los factores que podrían causarlos.*
- *Análisis de intereses y preocupaciones de personas presentes en el área que podrían verse afectadas por – o podrían afectar – el proyecto, incluyendo la consideración de respuestas que ya se hayan dado a los problemas y preocupaciones de los grupos meta.*
- *Una definición preliminar de la respuesta que podría ofrecer la organización, tomando en cuenta su misión, visión y mandato, además de su base de los recursos.*

En este punto, la organización, por lo general, decide si, tomando en cuenta su mandato, está bien posicionada y preparada para trabajar el área, formando una primera visión de las prioridades y limitaciones que afectarán la planificación. Otro aspecto de la evaluación preliminar es el **análisis de la situación, incluyendo el problema**:

- *Un análisis de situación permite identificar: (a) problemas prioritarios, tal como éstos son entendidos a nivel local; (b) sus principales causas, tanto a nivel local como a nivel regional, nacional o internacional; (c) causas que podrían ser abordadas mediante una intervención local; (d) recursos existentes al interior de la comunidad, o provenientes de terceros, que podrían ayudar a contrarrestar los problemas.*
- *La identificación de los problemas y el sondeo de las bases deberían ayudar a identificar tanto las oportunidades como los obstáculos existentes.*
- *También es importante saber qué están haciendo o planean hacer otras organizaciones.*

²⁷ ICCO es la organización intereclesial para la cooperación al desarrollo de Holanda. <http://www.icco.nl>

- *Es necesario realizar un análisis de riesgo para identificar factores externos que podrían hacer peligrar la producción o resultados o el logro de los efectos y/o impacto buscados.*
- *Las consideraciones costo/beneficio y las restricciones de tiempo deben ser tomadas en cuenta al momento de considerar qué problema podría ser abordado, y de qué forma.*
- *El análisis de la situación raramente es terminado antes del inicio del proyecto y, por lo tanto, debería ser extendido y actualizado utilizando la información y puntos de vista obtenidos de los monitoreos, las revisiones y los estudios posteriores de evaluación.*

Parte fundamental de la evaluación preliminar es visualizar cómo se va a monitorear y evaluar el desarrollo de proyecto, en caso que se decida su ejecución. **Las bases del monitoreo** se establecen en la etapa previa, cumpliendo los siguientes requerimientos:

- *Especificación de **acuerdos** para realizar monitoreo, incluidas las responsabilidades, procedimientos, métodos y herramientas para obtención y análisis de la información.*
- *Es necesario que los **métodos** y **procedimientos**, al ser incorporados, observen y entreguen información sobre actividades y resultados imprevistos, pero importantes, también sobre los cambios de contexto y al interior de la propia organización.*

Durante el período de planificación, es necesario realizar **preparativos para la evaluación**:

- *Se debe preparar una lista con **los efectos esperados** en relación con sus objetivos específicos, e indicadores de efectividad; además, dicha lista debe contener **el impacto esperado**, en relación con la meta, e indicadores de impacto.*
- *Debe existir una **disposición organizacional** para realizar una evaluación, indicando responsabilidades, procedimientos e instrumentos a aplicar, con su presupuesto.*

Definitivamente, la evaluación, desde ANTES de formular el proyecto es un componente fundamental a considerar. Su proyección sigue durante y después de la ejecución del proyecto.

En el caso del programa de cooperación de Volens en Centroamérica para el período 2008-2010, la evaluación ex-ante se desarrolló en el año 2007, orientado y dirigido por el equipo de coordinación de Volens en la región centroamericana y con la participación de representantes de las diferentes organizaciones socias.

Independientemente que se quiso hacer referencia a este tipo de evaluación, el presente trabajo de investigación no se ubica bajo estas características, ya que se está desarrollando a partir de que el programa a evaluar ya inició su desarrollo.

A continuación implicancias de la evaluación **durante** el desarrollo del proyecto.

DURANTE

Una vez elaborado el proyecto y tomada la decisión de ejecutarlo, es necesario implementar el Sistema de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación (SEMSE). De acuerdo a lo ya planteado, esto implica, al menos tres procesos (tres momentos):

a. Elaboración y definición de una línea base (situación al inicio de la ejecución del proyecto), la que será el punto de referencia para valoraciones posteriores. Se realiza con la mayor participación posible de representantes de los grupos meta para facilitar la construcción de mayores niveles de conciencia todavía en cuanto a la situación que “se vive”. El referente es el sistema de indicadores incluido en el proyecto. Es la **evaluación inicial**.

b. Momentos intermedios (de monitoreo, seguimiento y evaluación) (ICCO, 2000, 18):

- * Los proyectos deben monitorearse con un enfoque retrospectivo y visión prospectiva.
- * El proceso de monitoreo debe efectuarse con la participación activa del personal y debe disponer de un flujo ascendente y descendiente de información, así como de un espacio para el aprendizaje y el desarrollo organizacional.

* La recopilación de los datos debe limitarse a la mínima cantidad que sea necesaria para el cumplimiento de los objetivos del Sistema de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación (SEMSE).

Esta evaluación durante u on-going, en ocasiones, también es calificada como **evaluación intermedia**. La evaluación intermedia se puede hacer en cualquier momento durante la ejecución del proyecto. Suele usarse para analizar más a fondo los problemas de ejecución, o para ayudar a tomar decisiones sobre el desarrollo del proyecto. En todo proceso de evaluación intermedia se suelen considerar:

- a) antecedentes: propósito de la evaluación, involucradas/os principales;
- b) marco lógico del proyecto;
- c) metodología de evaluación: diseño general;
- d) pertinencia del proyecto, repercusiones de continuar con o sin reformulación;
- e) eficiencia: administración de las actividades al proyecto, normas y control de calidad;
- f) problemas en la ejecución del proyecto: identificación, análisis y soluciones propuestas;
- g) logros de los componentes del proyecto, planificados y reales, hasta la fecha; repercusiones de deficiencias encontradas; efectos no planificados y su congruencia con el propósito;
- h) continuidad del proyecto, medidas para mejorar el desempeño, experiencia adquirida y lecciones emergentes, desempeño operativo e impacto de desarrollo.

Los datos obtenidos del monitoreo y el seguimiento son importantes porque facilitan la toma de decisiones para mejorar el desempeño de los proyectos y sirven para diagnosticar problemas de gestión durante la ejecución.

c. Evaluación final, al concluir el proyecto

Además de las actividades de monitoreo y de evaluación formales ejecutadas durante la ejecución de los proyectos en el ciclo de evaluación, también se produce la “evaluación de terminación”. La información emergente de la experiencia desarrollada se logra por medio de los Informes de Terminación de Proyecto.

Los Informes de terminación de proyecto constituyen al mismo tiempo el último eslabón del monitoreo y seguimiento, y el primer eslabón de la evaluación ex-post del proyecto.

Un Informe de Terminación de Proyecto suele incluir como mínimo: resumen del proyecto; detalles del proyecto; resultados esperados del proyecto; fundamentos para los cambios desde que se aprobó el proyecto; resultados obtenidos; diferencias entre los resultados esperados y los obtenidos con su explicación; recomendaciones para proyectos futuros.

También se deben considerar aspectos como: eficiencia; efectividad; efectos e impactos; y experiencia construida (nivel de aprendizaje).

Para concluir en cuanto a los aportes sobre la **evaluación durante** cabe mencionar los tres campos que indica Quintero Uribe (1995, 227-258) al referirse a la evaluación de avances y logros parciales y el seguimiento a la estrategia y al proceso:

- . *el cumplimiento de actividades o metas intermedias (productos, grado de eficacia y grado de efectividad);*
- . *la evaluación del proceso (recursos humanos, físicos y financieros; tiempo y grado de eficiencia);*
- . *la evaluación de la estrategia (estrategia y tácticas: pertinencia, sustentabilidad, desarrollo humano sostenible, equidad y apropiación).*

La meta del proceso de evaluación de los efectos que se pretenden medir con esta investigación, no está asociada a los modelos que sólo se refieren a los resultados de las transformaciones cuantitativas, sino a aquellos que contruidos en forma participativa apelan

al mejoramiento de los sujetos implicados en el proyecto. Para el caso que ocupa esta investigación y relacionada con el desarrollo de la Acción Educación Alternativa que es el objeto que se estudia, la evaluación de la cooperación se traslada hacia la construcción de oportunidades en la formación de jóvenes y a la capacitación de personas que facilitan y asesoran este trabajo desde las necesidades identificadas como organizaciones socias.

El contexto del presente trabajo de investigación se ubica claramente como una evaluación durante el proceso de desarrollo del programa. Particularmente, esta investigación evaluativa abarca los primeros dos aspectos, mencionados al inicio de este inciso: (1) Elaboración y definición de una línea base y (2) Momentos intermedios (de monitoreo, seguimiento y evaluación).

En la evaluación intermedia se establece una comparación con los resultados de la línea base, con el objetivo de ir previendo los efectos al final del programa y de identificar las recomendaciones necesarias para profundizar, ampliar, corregir y/o rectificar el transcurso de las actividades que se desarrollan, tomando en cuenta los objetivos propuestos y los resultados esperados del programa.

A continuación, lo que significa la evaluación **DESPUÉS** o ex-post.

DESPUÉS

Al considerar la evaluación como un proceso continuo, se asume que la terminación de un proyecto no significa el final de las contribuciones al proceso de desarrollo. Aún cuando un proyecto haya tenido éxito en generar sus productos, falta para alcanzar los objetivos de contribución a la calidad de vida a largo plazo. Una evaluación ex-post valora estos niveles de desarrollo, de acuerdo al sistema de objetivos e indicadores, alcanzados a largo plazo.

Desde un enfoque más administrativo, se refiere a informe de operaciones (se elabora después de la *ejecución* del proyecto). Se valora en lo tecnológico, institucional, económico, político, social y cultural, y lo ambiental. Las evaluaciones “operativas” estudian la continuidad de la justificación, la eficacia, la efectividad, los efectos e impactos, y aportan lecciones aprendidas a través de la ejecución de proyectos.

En el caso de CANTERA (2002, 37), una organización no gubernamental nicaragüense de mucha trayectoria en procesos de seguimiento y evaluación, se define la evaluación ex-post de un proyecto como:

- . *El propósito principal de esta fase es aprender de la experiencia.*
- . *Lo que se evalúa, fundamentalmente, es si el proyecto fue eficaz y eficiente, y por qué.*
- . *El impacto sobre el desarrollo sólo se conoce bastante tiempo después de la terminación.*
- . *Lo aprendido con la evaluación se utiliza en el diseño de otros proyectos posteriores.*

El desarrollo de la **capacidad** de evaluación es importante por diferentes razones:

- Una mayor capacidad de evaluación contribuirá a aumentar la efectividad de la “inversión” y ayudará a resolver los problemas de desarrollo, mejorando así el desempeño global del programa y por ende de la organización.
- El desarrollo de la capacidad de evaluación contribuirá a respaldar el mejoramiento en la capacidad de gestión de las organizaciones.

Las evaluaciones, definitivamente son herramientas de aprendizaje.

En el caso de la presente investigación, no se pretende una evaluación ex-post, ya que el programa en cuestión se está desarrollando todavía.

Después de haber profundizado sobre los diferentes tipos de evaluación de acuerdo al criterio temporal (antes – durante – después), se pasará a distinguir brevemente diferentes tipos de evaluación según otros criterios de clasificación.

b. Evaluación externa, evaluación interna y auto-evaluación

Evaluación externa: A cargo de un equipo externo a la institución.

Evaluación interna: A cargo de un equipo técnico de la propia institución.

Auto-evaluación: A cargo de las personas involucradas en el proyecto.

Para fomentar la auto-evaluación habría que lograr que ésta se convierta en un instrumento de aprendizaje —para lograr una mejor gestión— y no de sanción. No imponerla sino incentivarla. Caracterizar a la evaluación como un ejercicio de aprendizaje es tanto más importante cuanto no existen metodologías uniformes para realizarlo y en todos los casos implica partir de definir los objetivos específicos. En el caso de la auto-evaluación, los niveles de **participación** amplios juegan un papel fundamental.

En el caso de esta investigación, se trata de una Evaluación Interna, con un grado muy considerable de auto-evaluación. Esta última se logró más en aquellas organizaciones que implementaron mayores niveles de participación de sus beneficiarias/os directas/os, y además les permitieron jugar un papel protagonista.

c. Otros tipos de Evaluación

En aras de concluir este apartado respecto a los tipos de evaluación, se incluye un extracto del “**Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes**” de Abdala (2004, 23) por ofrecer una visión general interesante y diferente:

Enfoques de la evaluación

Pseudo-evaluaciones: *se cumple un proceso evaluatorio, pero con fuerte injerencia de alguna de las partes comprometidas con el proyecto y que presiona para que aparezcan resultados preestablecidos. El evaluador no actúa “neutralmente”.*

Evaluaciones experimentales y cuasi-experimentales

Son evaluaciones exclusivamente cuantitativas. Este diseño exige que se constituya un grupo de control. Se mide el impacto por comparación estadística entre el grupo de control y el grupo beneficiario de las acciones del programa.

Evaluaciones verdaderamente mixtas (cuanti-cualitativas)

El abordaje mixto permite tener los datos señalados en el tipo anterior y agrega aportes cualitativos, como: cambios actitudinales; cambios psico-sociales; autoestima; empleabilidad; necesidad y satisfacción con el programa. Puede medirse también el impacto sobre los restantes actores (capacitadores, empresarios, informantes clave de la población). Se utilizan los estudios de casos, las observaciones, las entrevistas en profundidad. El aporte mixto ayuda a entender más por qué unos programas son exitosos y otros fracasan.

La investigación evaluativa realizada se caracteriza por ser mixta y abarcar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Los indicadores y preguntas correspondientes²⁸ integran claramente ambos aspectos.

A continuación se desarrollan reflexiones importantes sobre el diseño de “Sistemas de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación” y se presenta el modelo de evaluación, base para el presente estudio.

2.2. Sistemas de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación

Un sistema es el hecho de ver al fenómeno como un todo y no como una serie de partes que pueden o no estar relacionadas. Un sistema es un conjunto de componentes, conectados de forma organizada. Los componentes están afectados al estar en el sistema y el comportamiento de éste cambia si lo abandonan.

²⁸ Ver instrumentos en anexos 4 a 7, así como en el documento complementario a esta tesis.

Los sistemas aceptan **entradas** desde el entorno y emiten **salidas** hacia él. Los sistemas tienen un objetivo bien definido y se pueden dividir en subsistemas, que interactúan entre sí. Esta interacción entre subsistemas puede tener un efecto negativo, o contraproducente. Esto es el caso cuando cada uno de los subsistemas trabaja bien, pero el sistema en su totalidad no, porque los subsistemas operan sin tener en cuenta al sistema como un todo.²⁹

Weaving y Thumm (1998, 3-4) identifican 5 componentes para el **Diseño de un Sistema de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos**:

- *Claros enunciados de **objetivos** para el proyecto y sus componentes.*
- *Un **conjunto estructurado de indicadores** que comprenda la producción de bienes y servicios generados por el proyecto y sus repercusiones sobre los beneficiarios.*
- ***Medidas referentes** a la recopilación de datos y al manejo de los registros del proyecto.*
- ***Acuerdos institucionales** para la recopilación, análisis e interpretación de datos del proyecto e inversión en creación de capacidad para el seguimiento y la evaluación.*
- *Propuestas referentes a los mecanismos que permitan la **retroalimentación** de las conclusiones de la labor de evaluación en el proceso de adopción de decisiones.*

Ya se dijo anteriormente que toda buena evaluación inicia con la planificación, no sólo del proceso de evaluación, sino de la misma actividad de la que se va a evaluar su proceso y/o producto. Por esto se deben adjudicar varias características a un Sistema de Evaluación³⁰.

En el caso de esta investigación, es necesario hacer referencia al **enfoque del Marco Lógico**, considerando que es el orientado por el Gobierno de Bélgica como ente financiador del Programa de Cooperación de Volens. El marco lógico sirve como punto de partida, y, como tal, es un instrumento útil para examinar los progresos y tomar medidas correctivas. Ofrece una base objetiva para el seguimiento y evaluación de las actividades. Garantiza que

²⁹ Ideas retomadas de: Guerra D.R. (1998), *Sistemas de Información para la Administración*. Universidad Abierta, 11 pp.

³⁰ Se usa aquí el término “evaluación” en su sentido integrador, abarcando todo el proceso correspondiente, desde antes, durante y después.

los responsables de las decisiones formulen preguntas fundamentales y analicen supuestos y riesgos. Cuando se usa de forma dinámica, es un instrumento eficaz de gestión que permite orientar el seguimiento y la evaluación.

Podría existir el riesgo de aplicarlo con demasiada rigidez, tal que disminuye la creatividad y la innovación. Al no actualizarlo durante la aplicación, existe el riesgo de convertirse en un instrumento estático que no refleja las nuevas condiciones.

Es importante considerar que hay otros enfoques, con sus instrumentos correspondientes, que pueden ser aplicados aparte de, o en combinación con el marco lógico. Específicamente está el Mapeo de Alcances (Outcome Mapping)³¹, promovido desde el Centro Internacional de Investigación del Desarrollo de Canadá; Development Evaluation, refiriéndose más a relaciones de cooperación a largo plazo, y el enfoque de Utilization – Focused Evaluation – UFE, haciendo énfasis en la utilidad práctica necesaria del resultado de la evaluación, ambas ampliamente abordada por Michael Quinn Patton³²; OH diagramming approach de Paul Duignan³³ con su particularidad de proveer instrumentos para la visualización de las salidas (outcome); Impact Monitoring (Herweg K, Stein K. y Slaats J.³⁴); entre otros.

En el caso de la presente investigación, el marco lógico constituye el referente orientado, sin embargo se le hacen adecuaciones de acuerdo a la experiencia acumulada de Volens, del equipo regional de Volens en Centroamérica, incluyendo las y los representantes de las diferentes OS.

En este sentido, por ejemplo, se retoma un componente importante planteado por el mapeo de alcances al referirse a los señales de progreso, traduciéndolos en descriptores de los diferentes niveles de una escala en el caso de los instrumentos de valoración (ver instrumentos en anexos 4 a 7 y en documento complementario a esta tesis).

³¹ Earl S., Carden F. y Smutylo T. (2001), *Outcome Mapping: building learning and reflection into development programs*. International development research Centre, Ottawa – Canadá, 109 pp.

³² Patton M.Q. (2006), *Evaluation for the Way we Work*. En: Westley F., Zimmerman B. y Patton M. (2007), *Getting to maybe*. Random House, Canadá, 272 pp.

³³ <http://www.strategicevaluation.info/se/documents/124pdf.html>

³⁴ <http://srdis.ciesin.org/pdf-pg.html>

Un sistema de evaluación puede ser **una herramienta metodológica** (ICCO, 2000, 11-13) a usar para mejorar la capacidad organizacional al implementar el cambio planificado. Dado que los resultados de los procesos de desarrollo social son, en gran medida, impredecibles, las organizaciones necesitan contar con métodos e instrumentos que le ayuden a calibrar sus quehaceres a la par de los cambios reales efectuados en el terreno, así como también para mejorar la comunicación. Es posible identificar un rango de propósitos que debería satisfacer cualquier sistema de Evaluación-Monitoreo-Seguimiento-Evaluación: transparencia, aprendizaje, responsabilidad, autonomía, la comprensión mutua, el empoderamiento, eficiencia, propiedad compartida, la eficacia y sustentabilidad.

Las siguientes cualidades son esenciales en un sistema de evaluación:

- **Hecho a medida:** adaptarse a la misión, visión, objetivos superiores, estrategias y recursos de la organización y, al mismo tiempo, ser compatible con otras organizaciones relacionadas.
- **Flexible:** debe ser susceptible a ser adaptado según experiencia adquirida.
- **Claro y transparente:** el propósito, operación y productos de un sistema de evaluación deben ser claros para las/os usuarias/os del mismo y para otras/os interesadas/os; además tiene que ser comprendido fácilmente por las/os mismas/os.
- **Susceptible de ser usado y sustentable:** un sistema de evaluación debe ser simple y accesible de modo que quienes participen en él se sientan motivados/as a usarlo, posibilitando con ello el uso de la disciplina necesaria y la aplicación de las normas con responsabilidad.

Los instrumentos aplicados en este trabajo de investigación evaluativa, componente esencial de la herramienta metodológica, se encuentran en los anexos 4 a 7 (ejemplos), así como en el material complementario a esta tesis (todos los instrumentos).

En función de una visión más general respecto a la aplicación de varias herramientas en diferentes contextos, aunque sin pretender ser exhaustivo, se elaboró el siguiente cuadro.

¿Qué herramientas de seguimiento sirven? La respuesta dependerá de un análisis de su contexto...							
Con- texto	Ejemplo	Concepto	Plazo	Entrada (E)	Relación E-S	Salida (S)	SEMSE
Sencillo	Construcción de 1 escuela rural	Actividad	Corto	Secuencia de Accio- nes (imput)	Lineal y segura	Producto (output) OBSERVABLE	ML (logical framework) CUANTITATIVO
Compli- cado	Uso de letri- nas separa- das para H y M en escue- las rurales de todo un Dpt° del país	Proyecto o Programa (proyecto global)	Mediano	Estrategia (proyecto, como conjunto de actividades)	Probable (en construcción permanente)	Efecto (outcome) PERCIBIBLE	ML y/o Mapeo de Avances CUANTI-CUALI
Com- plejo	Promoción de apoyo público (políticas) a la educación femenina en el área rural (letrinas, ma- pas, niñez, líderes, ...)	Programa	Largo	Conjunto de Estrategias (proyectos)	Posible (en construcción y revisión permanente)	Impacto SENSIBLE	Mapeo de Avances por Proyecto Development Evaluation (Patton) y UFE Impact Monitoring

(elaboración propia)

Se observa que el trabajo de monitoreo-seguimiento-evaluación desarrollado dentro del marco del presente estudio, se ubica en los contextos “sencillo” y “complicado”, donde, aunque se hace referencia a un programa, en la práctica se trata de un conjunto de proyectos que, a través de los medios de Volens, interactúan. Más que referir a un programa, lo adecuado sería hablar de un proyecto global a nivel de la Región, con participación de diferentes organizaciones que desarrollan sus actividades en su contexto propio y donde Volens pretende fortalecer la inter-relación y la inter-actuación, basándose en la afinidad en el actuar, así como en la importancia del desarrollo del trabajo en red(es). Para lograrlo, Volens pone a la disposición sus medios (cooperantes, becas, financiamiento de intercambios, seminarios, talleres, encuentros).

Un tercer aspecto, después del marco lógico y la concepción de la evaluación como una herramienta metodológica, es la importancia que tiene **la línea base**³⁵. Es la descripción, sobre la base del sistema de indicadores construido durante la planificación, de la situación actual en el momento de iniciar la ejecución del proyecto. La línea base es el referente para todo el resto del proceso de evaluación. Como parte de un diagnóstico general, se realiza la descripción específica del sistema de indicadores establecido.

Es un instrumento esencial de seguimiento y evaluación, dado que:

- Identifica las condiciones iniciales en las que se encuentran variables e indicadores
- Permite visualizar si las acciones conducirán a los objetivos propuestos o deberán ser reajustadas
- Sirve para evaluar el efecto logrado al final del proyecto o en un determinado momento en relación a las variables importantes que se plantearon durante el diseño del programa.

La línea base, en el caso del presente trabajo, se elaboró en mayo-junio 2008 y se presenta una síntesis de sus resultados, a la par de los resultados de una segunda medición (mayo 2009), en un cuadro que se adjunta en anexo (# 3). Estos resultados se ubican por indicador y meta, formulados durante el proceso de planificación.

Se hace énfasis en que un “sistema de evaluación, monitoreo, seguimiento y evaluación” es SISTEMA porque **es un instrumento marco que ordena cada variable clave que contribuye a medir y valorar el desarrollo equitativo y sostenible dentro del contexto del proyecto, programa o la institución en cuestión.** Además, porque como instrumento debe articularse con:

- el Plan Estratégico de la institución y Planes operativos de otros proyectos y programas;

³⁵ Ya se abordó este asunto anteriormente al referirnos al primer paso de la evaluación DURANTE, p. 53

- el diseño de la línea base para los indicadores claves;
- una base de datos manejable a nivel institucional;
- un programa de capacitación y asesoramiento permanente para la recolección y verificación de los datos;
- tecnología apropiada para el registro y manipulación de los datos;
- un presupuesto adecuado para financiar la implementación del sistema.

El monitoreo, el seguimiento y la evaluación están organizados en un plan donde se ubican las operaciones a realizar, quién las llevará a cabo y un cronograma tentativo. Este instrumento se define como **el plan operativo**, cada proceso de evaluación deberá contar con un plan. El formato o tabla de organización lo elabora el equipo encargado (si hay). El Plan Operativo del SEMSE define el inicio del seguimiento, los momentos de monitoreo y de evaluación, el cierre del seguimiento y la difusión de los resultados.

Todo SEMSE tiene por finalidad contribuir a conocer la marcha de un Proyecto (comunitario), evaluar el nivel de cumplimiento y propiciar la oportuna y suficiente información que permita hacer correctivos al proyecto y sistematizar sus experiencias.

También es importante observar que cada etapa del proceso de preparación y montaje del SEMSE debe ser interiorizada por las/os sujetas/os participantes. Por esta razón, el sistema no está acabado desde la primera vez que se instala, es un proceso que irá madurando y mejorándose con la práctica. Por lo mismo hay que mantener integrado el primer momento de evaluación (previa), ya que sus resultados tendrán que ser retomados y actualizados de manera permanente. Es necesario dedicar tiempo para comprobar el avance, validez y agilidad del sistema. **Siempre habrá quienes se oponen**, pero el ejercicio y la práctica irán construyendo un sistema ajustado a las necesidades particulares de cada organización o proyecto. Es recomendable que las organizaciones y proyectos sistematicen su experiencia

en este campo. Por otra parte, los SEMSE no siempre explican los sucesos del contexto, las reacciones de las/os participantes o las exigencias del plan. A veces se hace necesario complementar información con evaluaciones puntuales sobre hechos específicos.

En el siguiente cuadro, se comparte lo que implica un Sistema de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación, incluyendo una propuesta de uso particular de conceptos relacionados³⁶.

SEMSE					
Momento		Orientación	Proceso	Resultado	E – M – S – E
ANTES		Identificar un problema que se quiere superar	Contexto “andante”	Nivel de factibilidad	Evaluación previa * Preparación del Proyecto
		Visualizar productos: Resultados, Efectos e Impactos	Formulación del Proyecto (sistema de indicadores)	Proyecto con su SEMSE	Evaluación * Preparación de la evaluación
DURANTE	Cercano	Objetivo (proyectos)	Actividades (en relación a) Medios	Productos (output) * Eficiencia	Monitoreo
	.	Propósito (programa)	Quehaceres	Efecto (outcome) * Eficacia	Seguimiento
	.	Fin (meta, visión, misión)	Estrategias	Impacto * Pertinencia	Evaluación
DESPUÉS	Lejano				

(elaboración propia)

En función de la interpretación del cuadro anterior hay que observar que:

1. Se concibe todo el SEMSE como un solo proceso continuo.
2. Los productos se relacionan con los objetivos más a corto plazo, los efectos con los propósitos a mediano plazo y los impactos más a largo plazo.

³⁶ Ya que la discusión sobre el uso y manejo de conceptos es bastante amplia, sin pretender imponer una sola interpretación, puede ser una fuente interesante: Comité de Asistencia para el Desarrollo – CAD (2002), *Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados*. OECD, París – Francia, 37 pp.

3. A corto plazo es más viable considerar eficiencia, a mediano la eficacia y a largo plazo la pertinencia. Cada uno de estos criterios, dentro de este marco conceptual, integra el anterior tal como lo indica la flecha.
4. La evaluación integra el seguimiento y el monitoreo. El seguimiento se basa en los resultados del monitoreo.

Hace falta decir algo más sobre la evaluación de impacto, independientemente que en este estudio no se llega hasta este nivel, sino queda a nivel de evaluación de efecto (a mitad del desarrollo del programa de cooperación). Etimológicamente impacto es “**huella o señal dejada**”. Añorga, Valcárcel y De Toro (2003, 1) definen el concepto de impacto social de un objeto inserto dentro de la esfera de la educación como **el efecto múltiple sobre el entorno social, mediato de un proceso, un conjunto de procesos docente educativos o de determinadas políticas educacionales, territoriales, sectoriales o ramales.**

En tal sentido, el concepto de **impacto** se refiere a resultados como cambios o variaciones en el grado de estructuración. Desde la perspectiva de las acciones de programas y proyectos, el impacto se puede dividir en dos vertientes, ambas válidas y necesarias.

- a. Las acciones tendientes a cambios concretos, directos, tangibles e inmediatos en el ambiente, tales como la descontaminación de un río.
- b. Las acciones tendientes de ampliación de la conciencia social, como base para los cambios sociales en cuanto a actitudes, comportamientos y relación con el ambiente en general, principalmente de las futuras generaciones.

Refiriéndose a una **evaluación de Impacto**, los mismos autores (Añorga, Valcárcel y De Toro, 2003, 4) la definen como: “*El grado de trascendencia que tiene la aplicación del objeto evaluable en el entorno socio-económico concreto, con el fin de valorar su **efecto** sobre los objetos aplicados y asegurar la selección mejorada de nuevos objetos de evaluación.*” Y

señalan como finalidad de una evaluación de impacto: *“Medir las transformaciones experimentadas por el entorno, como resultado de la aplicación del objeto con el objetivo de generar mejores objetos evaluables superiores a las anteriores con mayor efecto de impacto en el contexto social.”* (Añorga, Valcárcel y De Toro, 2003, 7)

Es necesario valorar **los asuntos esenciales** a discutir al referirse a una evaluación de **EFEECTO**, como es el caso. En primer lugar está la pregunta: ¿Cambiarán, están cambiando o han cambiado significativamente las condiciones iniciales del ambiente, grupos sociales, instituciones u organizaciones involucradas, a través de acciones que se derivarán, se derivan, o se derivaron del proyecto o del programa? Si es así, ¿cuál es el sentido de estos cambios? Hay que hacer conciencia de que estos cambios no necesariamente son positivos, también, de que puede haber efectos no previstos que pueden variar sustancialmente el rumbo de un programa de cooperación.

También es importante preguntarse: ¿En qué medida serán observables, son observados o se observarán los cambios? ¿Hasta qué punto los cambios observables, observados o los que se observarán pueden atribuirse al tipo y características de la cooperación que se trate, o, más bien, se deben a otras condiciones del ambiente? Es válido hacerse la pregunta: ¿cómo se combinan ambos factores para producir los cambios buscados? Siempre intervienen varios factores internos y de contexto que contribuyen o limitan en el avance y los resultados. Es relevante determinarlos, así como su proporción de efecto en los cambios.

Como métodos más comunes de evaluación de impacto, Budinich (1998, 51) menciona los siguientes (ver cuadro en la página que sigue), los cuales también son válidos para una evaluación de efecto.

MÉTODO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
Encuestas de muestreo	Obtención de datos cuantitativos a través de cuestionarios. Usualmente una muestra aleatoria y una comparación con un grupo de control; son usadas para medir indicadores pre-determinados; se aplican antes y después de la intervención.
Evaluaciones rápidas	Representan una amplia gama de herramientas y técnicas desarrolladas originalmente como “evaluaciones rurales rápidas”. Involucran el uso de grupos focales, entrevistas semi-estructuradas con informantes clave, casos de estudio, observaciones de las y los participantes y fuentes secundarias.
Observaciones de participantes	Investigadoras/es de campo residen con una comunidad por un período determinado, utilizando técnicas cuantitativas y mini-encuestas.
Estudio de caso	Estudios detallados de una unidad específica que involucran preguntas abiertas y la preparación de historias.
Aprendizaje y acción participativos	Involucran la preparación por parte de beneficiarias/os que se espera participen activamente (elaboración de calendarios, flujos de impacto, mapas de la comunidad y sus recursos, estimación del nivel de vida y el bienestar, diagramas estacionales, identificación de problemas) a través de sesiones de grupo, asistidas por un(a) facilitador(a).

En cuanto a la evaluación de impacto y de efecto, se subraya con Añorga, Valcárcel y De Toro (2003, 11), que el modelo de esta evaluación opera de la forma que *a un pronóstico de impacto (o de efecto), sucede una aplicación práctica que niega la etapa inicial, la transforma en una serie de parámetros específicos, que dan una imagen real que se contrapone a la imagen ideal inicial (meta propuesta).*

Aunque seguirá siendo una experiencia valiosa y necesaria, en cada contexto particular, comparar los métodos cuantitativos con los cualitativos en aras de contribuir a una evaluación de impacto y de efecto, cada vez hay más aceptación de que es necesario integrar los dos enfoques. Las evaluaciones que se basan en datos cuantitativos de muestras estadísticamente representativas son más adecuadas para evaluar la causalidad. Sin

embargo, los métodos cualitativos permiten estudiar cabalmente los temas, casos o hechos seleccionados y pueden proporcionar la información decisiva sobre las perspectivas de las/os beneficiarias/os, la dinámica de una determinada reforma o los motivos de ciertos resultados observados en un análisis cuantitativo. Existen significativas ventajas y desventajas en la selección de una técnica u otra.

Al observar cambios, también es importante identificar **los factores incidentes**. Se pueden distinguir factores que han facilitado el buen desarrollo del proceso y por consiguiente el logro de los resultados previstos y factores que más bien han obstaculizado el proceso. Es indispensable también llegar a valorar los significados de dichos factores, los cuales puedan ser diferenciados dependiendo del grupo de personas relacionadas.

Arrigada (2002, 67) hace referencia a factores críticos de éxito y dice: *“Estos factores son aquellos que pueden apoyar significativamente el mejoramiento de los procesos clave de una organización, y por lo tanto, también colaborar significativamente con el logro de los objetivos estratégicos que se apoyan en los procesos clave. Estos factores no son absolutos y dependen de la naturaleza de la organización y de su realidad específica. Esto significa que pueden existir organizaciones de igual naturaleza, que al tener realidades distintas requieran de distintos factores críticos para apoyar el mejoramiento, ya que desde sus realidades poseen distintas referencias y necesidades para el mejoramiento.”*

Es posible identificar un conjunto de factores críticos de éxito, comunes a las organizaciones, pero de distintas magnitudes de impacto a las organizaciones. Existen muchos estudios que identifican los factores críticos de éxito para distintos procesos. Por ejemplo: la planificación estratégica, la administración de proyectos, la implementación de proyectos, y otros, sin embargo lo común nunca reemplazará lo particular. Entre los factores comunes que inciden positivamente en la implementación de un proceso de evaluación, se identifican:

- * **Apoyo de la dirección superior:** *proporciona liderazgo, fortaleza, motivación y compromiso, necesarios para sentar las bases del trabajo en equipo.*
- * **Personal adecuado:** *es fundamental que el personal tenga los conocimientos, la experiencia y la capacidad para interactuar y crear sinergia en torno a su equipo.*
- * **Calidad y precisión del plan:** *una efectiva planificación traza la diferencia entre la eficiencia y la improvisación; la planificación es vital para iniciar cualquier propuesta de mejoramiento.*
- * **Trabajo en equipo:** *es un importante componente en la eficiencia, ya que la planificación se apoya fundamentalmente en el trabajo en equipo, el que fortalece el sentido de pertenencia y mejora significativamente el clima organizacional.*

Un sistema de evaluación no sólo debe identificar e interpretar los factores que inciden en los procesos, también hay que construir conciencia en cuanto a los factores, que a su vez, inciden en el desarrollo del sistema de evaluación-monitoreo-seguimiento-evaluación...

¿Cuáles son estos factores principales que contribuyan a que un sistema de evaluación sea de calidad?³⁷

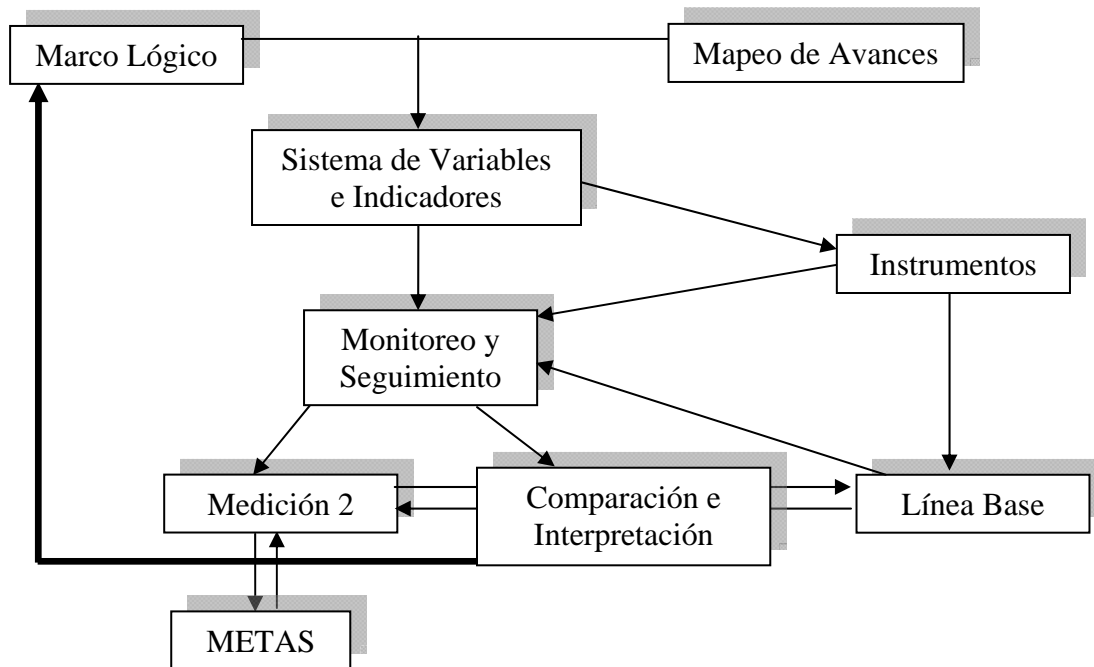
- . *Que los intereses y criterios de cada nivel de usuario/o estén representados.* En el presente caso: jóvenes, equipo técnico, dirección técnica y directoras/es generales.
- . *Que el sistema esté diseñado para evolucionar en el tiempo y en los temas.* La recolección de datos debe adecuarse sobre la base del desarrollo de la demanda de información.
- . *Que exista una capacidad institucional para acoger y utilizar los datos obtenidos.* El objetivo y la razón de ser de un sistema de evaluación es la retroalimentación para mejorar la toma de decisiones, y reorientar el trabajo hacia ejes que permitan un mayor impacto. Sin un

³⁷ Retomado de: Speelmans M. (s.f.), Preguntas más frecuentes y lecciones extraídas sobre sistemas de S/E. Internet, p. 8.

asiento, aceptación y uso institucional de la información, el sistema pierde su razón de ser y se vuelve un estrato burocrático más.

Como parte del proceso de abstracción realizado por el autor sobre el Sistema de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación, se presenta el MODELO de Evaluación de los EFECTOS de la cooperación en el área de una Educación Alternativa, construido y aplicado dentro del contexto de este trabajo investigativo:

MODELO de Evaluación de los EFECTOS de la cooperación en el área de una Educación Alternativa



La lógica del modelo de evaluación consiste en que el punto de partida son dos sistemas de planificación y evaluación (marco lógico y mapeo de alcances), con énfasis en el marco lógico ya que es el sistema que la cooperación en cuestión orienta. A partir del mismo se ha construido todo un sistema de de Variables e Indicadores, el cual fue la base para construir los instrumentos de evaluación³⁸. Al mismo tiempo fueron la guía permanente para la orientación del monitoreo y el seguimiento. A través de la aplicación de los instrumentos se

³⁸ Ver ejemplos en anexos 4 a 7 y todo el conjunto de instrumentos en documento complementario a esta tesis.

elaboró la línea base, la que llevó a visualizar más concretamente el sentido del monitoreo y seguimiento, el cual fue permanente durante todo este primer año. Después de un año se organiza una segunda medición con los mismos instrumentos, lo que permite establecer una comparación entre los resultados de esta segunda medición y los de la línea base, también con las metas trazadas para cada uno de los indicadores. Esta comparación e interpretación de resultados se hace dentro de la misma lógica del marco lógico, el cual fue punto de partida para todo el proceso.

Al finalizar el trabajo de investigación evaluativa, este mismo referente sirve para valorar el funcionamiento del propio SEMSE aplicado a nivel del programa, en el contexto de cada una de las organizaciones socias de Volens en Centroamérica, particularmente de la Acción “Educación Alternativa”.

A continuación se realiza la caracterización de la metodología aplicada y la instrumentalización propia para esta investigación.

2.3. Metodología e Instrumentalización

De las **estrategias de investigación** de la educación avanzada que la Dra. Añorga menciona (2001, 25), particularmente, este trabajo lleva a cabo, entre otras:

- . Investigación panorámica, logrando captar el objeto en su totalidad (visión holística).
- . Eliminación de lo cuantitativo innecesario y lograr el análisis cualitativo de cada aspecto en su repercusión social e individual.
- . Validación (o no) de la actual práctica educativa en Educación Avanzada (en el presente caso dentro del marco de la cooperación internacional).
- . Caracterización y validación de las formas de Educación Avanzada, conjugando su acreditación (en algunos casos).

- . Caracterización de la evaluación del proceso, tanto en lo académico (métodos alternativos), como en su repercusión social productiva.
- . Estudio de los rasgos y validación de la aplicación de una conducta (¿actitud?) altamente profesional y humanista.

El diseño de la investigación se orienta a la descripción de los resultados, integrando alguna explicación puntual de fenómenos sobresalientes, procurando a establecer una relación de incidencia entre los resultados obtenidos y el actuar dentro del marco del programa de cooperación de Volens en Centroamérica, período 2008-2009. La investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo y puede calificarse de carácter descriptivo-explicativo.

La selección de la **muestra** fue intencional, se caracteriza por ser una muestra no probabilística. Los criterios para la constitución de la muestra son:

1. estar inmerso en las actividades del programa con la expectativa de mantenerse allí;
2. garantizar, en lo posible, la participación, tanto de hombres como de mujeres;
3. poder expresar el sentir de su grupo;
4. identificarse plenamente con el quehacer de la institución.

Las organizaciones socias (ver anexo 8) de Volens en la Región Centroamericana son:

CICAP: Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, Estelí – Nicaragua

CDH: Centro de Desarrollo Humano, Choluteca – Honduras

TNT: Tiempos Nuevos Teatro, Chalatenango – El Salvador

ADES: Asociación de Desarrollo Económico Social, Sensuntepeque – El Salvador

CIDEP: Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social, San Salvador – El Salvador

Fe y Alegría: Escuela de Fe y Alegría en Palencia – Guatemala

EPRODEP: Estudios y Proyectos de Esfuerzo Popular, Ciudad Quetzal – Guatemala

Los datos de población, muestra Línea Base (2008) y muestra segunda medición (2009) son:

Organi- zación Socia	Sector	POBLACIÓN			MUESTRA						%					
		M	H	T	M		H		T		M		H		T	
					08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09
CICAP	Dirección	10	0	10	6	6	0	0	6	6	60	60	-	-	60	60
	Eq.Téc.	4	3	7	4	3	3	2	7	5	100	75	100	67	100	71
	Jóvenes	49	31	80	19	12	8	19	27	31	39	24	26	61	34	39
	GLOBAL	63	34	97	29	21	11	21	40	42	46	33	32	62	41	43
CDH	Dirección	1	2	3	0	1	1	2	1	3	0	100	50	100	33	100
	Eq.Téc.	3	5	8	2	3	5	4	7	7	67	100	100	80	88	88
	Jóvenes	54	57	111	47	22	49	26	96	48	87	41	86	46	86	43
	GLOBAL	58	64	122	49	26	55	32	104	58	84	45	86	50	85	48
TNT	Dirección	1	3	4	0	1	1	2	1	3	0	100	33	67	25	75
	Eq.Téc.	2	3	5	1	1	2	2	3	3	50	50	67	67	60	60
	Jóvenes	18	8	26	6	1	4	8	10	9	33	6	50	100	38	35
	GLOBAL	21	14	35	7	3	7	12	14	15	33	14	50	86	40	43
ADES	Dirección	0	2	2	0	0	1	2	1	2	-	-	50	100	50	100
	Eq.Téc.	13	2	15	1	13	1	2	2	15	8	100	50	100	13	100
	Jóvenes	El proceso de transformación curricular es en los primeros años de primaria, no hay jóvenes involucradas/os.														
	GLOBAL	13	4	17	1	13	2	4	3	17	8	100	50	100	18	100
CIDEP	Dirección	0	2	2	0	0	2	1	2	1	-	-	100	50	100	50
	Eq.Téc.	2	1	3	2	2	1	1	3	3	100	100	100	100	100	100
	Jóvenes	156	144	300	17	10	13	15	30	25	11	6	9	10	10	8
	GLOBAL	158	147	305	19	12	16	17	35	29	12	8	11	12	11	10
Fe y Alegría	Dirección	1	1	2	1	1	1	0	2	1	100	100	100	0	100	50
	Eq.Téc.	10	11	21	9	9	7	5	16	14	90	90	64	45	76	67
	Jóvenes	13	16	29	7	6	8	8	15	14	54	46	50	50	52	48
	GLOBAL	24	28	52	17	16	16	13	33	29	71	67	57	46	63	56
EPRODEP	Dirección	2	2	4	2	1	2	2	4	3	100	50	100	100	100	75
	Eq.Téc.	4	5	9	3	4	5	4	8	8	75	100	100	80	89	89
	Jóvenes	73	105	178	11	12	9	12	20	24	15	16	9	11	11	13
	GLOBAL	79	112	191	16	17	16	18	32	35	20	22	14	16	17	18
REGIÓN	TOTAL GLOBAL	416	403	819	138	108	123	117	261	225	33	26	31	29	32	27

En cuanto al diseño de la investigación, se aplicaron varios métodos interrelacionados (ver introducción, p. 7-9), tanto a nivel teórico en función de la construcción de los referentes conceptuales y pedagógico-metodológicos, de los procesos de interpretación y de la abstracción necesaria para el diseño de un sistema de evaluación, como a los niveles empírico y estadístico, para la recolección y la interpretación de los datos.

El sistema de evaluación, monitoreo, seguimiento y evaluación que se diseñó y se aplica en este proceso investigativo es creación propia con participación activa de representantes de

las diferentes Organizaciones Sociales. Su diseño correspondió a diferentes etapas, las cuales se precisan en el Anexo # 2. Una de las tareas cumplidas durante este proceso fue la elaboración de un sistema de variables, indicadores y metas, el cual se encuentra, con inclusión de los resultados obtenidos, en el Anexo # 3. Este sistema es el que constituye la base estructural para la presentación de los resultados, a nivel de la línea base y de la segunda medición.

Otros documentos relacionados que se encuentran, en su totalidad, **en un documento complementario** a esta tesis, son las guías para la recolección de datos (cuestionarios y cuadros para la socialización), dirigidas, unas a jóvenes, individual (como ejemplo en anexo 4) y para la socialización; otras a equipos técnicos, individual y para la socialización; y otras a la dirección; también las guías para la valoración de los avances en cuanto a los temas transversales y a la experiencia en gestión de proyectos (como ejemplo en anexo 5). En los anexos 6 y 7, de este mismo informe, se presentan ejemplos de diseños de los seminarios y los cursos, que formaron parte del monitoreo y seguimiento (los demás diseños también se encuentran en el documento complementario ya mencionado). Y de último (anexo 8), se incluye una breve descripción de cada una de las organizaciones sociales.

A modo de conclusión, se valora que:

. La **revisión documental**, el **análisis de contenido** y la **sistematización**, los procesos de **deducción** e **inducción**, además de **las vivencias propias**, analizadas de manera sistemática, el partir de las experiencias y conceptualizaciones compartidas por las y los participantes en grupos focales, siempre con un **enfoque sistémico** y **triangulando** las informaciones, resultó en la parametrización de la evaluación de los efectos de la cooperación en el período 2008-2009, a través de los diferentes medios que dispone Volens. Sobre la base de este proceso de parametrización se elaboraron los instrumentos a

aplicar a los diferentes sectores involucrados (jóvenes, equipos técnicos, dirección), de manera coherente, con el sistema de variables e indicadores de objetivo y resultados esperados, plasmados en el marco lógico del aporte de Volens para su programa de cooperación 2008-2010.

- . El método de **modelación** permitió el diseño de un sistema de evaluación de los efectos de la cooperación a través de la Acción “Educación Alternativa” en Centroamérica durante el período 2008-2009. Este modelo visualiza un proceso en el cual se interrelacionan diferentes componentes como un sistema integral. Entre los componentes esenciales de este sistema está su punto de partida (teórico y práctico) desde una combinación del enfoque de marco lógico con el de mapeo de avances, su parametrización a través de un (sub)sistema de variables e indicadores, ordenados por objetivo y resultado esperado; y sus instrumentos correspondientes. Cada instrumento permite, con su aplicación, recolectar los datos necesarios para poder valorar los avances en cuanto a indicadores y variables, y por ende a resultados esperados y objetivo. Otro componente consiste en el (sub)sistema de monitoreo y seguimiento que se ejecuta a través de visitas y comunicación permanente.
- . La aplicación de los instrumentos permite elaborar una línea base y posteriormente desarrollar nuevos momentos de medición que facilitan **comparar sistemáticamente** los resultados y visualizar los avances obtenidos y contrastados con las metas que ya fueron definidas desde el inicio (en el momento de la elaboración del marco lógico).
- . El trabajo en los **grupos focales** y la **observación participante** en los diferentes seminarios permitieron agregar y garantizar una validez objetiva en la construcción colectiva (entre participantes de los procesos bajo estudio – **muestreo intencional** – y el autor de este estudio) de un sistema de variables, indicadores e instrumentos, a través de la parametrización basada en experiencias y conceptualizaciones compartidas y

contextualizadas, como parte sustancial del diseño del sistema de evaluación, monitoreo, seguimiento y evaluación. Este sistema, construido colectivamente, facilita el seguimiento al desarrollo de capacidades en las organizaciones socias, en cuanto a la construcción de oportunidades de formación, ya que, por su participación activa en la construcción del mismo, se logra mayor identificación de las y los participantes, con el sistema. Lo consideran como propio y, por consiguiente, su aplicación, no sólo tiene mayor nivel de aceptación, sino también mayor nivel de eficacia (logro del objetivo propuesto).

A continuación, se realiza una descripción de los contextos geográficos e institucionales, así como la presentación de los resultados del estudio, ordenados por objetivo y resultados esperados de la Acción “Educación Alternativa”.

CAPÍTULO 3: CONTEXTOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

En este capítulo, primero, se presentan los contextos geográfico e institucional de la investigación. Posteriormente se incluyen los resultados del trabajo investigativo. Los resultados están ordenados según el objetivo propuesto (del programa de cooperación) y sus resultados esperados. Para la interpretación de los resultados se toman como referencia las metas indicadas, desde el inicio (abril 2008) del Programa de Cooperación. (Ver tablas con resultados y metas ordenados por variable e indicador, en anexo 3)

Para finalizar el capítulo se destacan los efectos alcanzados con el desarrollo de este Programa de Cooperación, en su primer año de ejecución (abril 2008 – mayo 2009).

3.1. Contextos geográfico e institucional

Para poder comprender y ubicar adecuadamente los resultados que se presentan en este capítulo, es necesario hacer una referencia a los contextos geográfico e institucional de este programa de cooperación de Volens.

a. Área geográfica: sus generalidades y particularidades

En función de situarnos en la región centroamericana, particularmente Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala en el caso de VOLENS, es oportuno ubicar ésta dentro del área del Trópico Seco **Mesoamericano** (CEMEDE, 2007), comprendiendo el Trópico Seco de Costa Rica, la Cuenca Pacífica Centroamericana y el Istmo de Tehuantepec en México. A la par de su importancia geopolítica y de sus potencialidades, la región mesoamericana presenta una situación social y ambiental bastante precaria. Hay que considerar, entre otras, las siguientes características:

* Analfabetismo sumamente alto en los países de la región, con excepción de Costa Rica. Ligado a ello, el fenómeno en crecimiento de la deserción escolar. En Nicaragua, gracias a una campaña sostenida de alfabetización con el método cubano “Yo sí puedo” se logró bajar el nivel de analfabetismo hasta debajo del 5% en este año (2009).

* Un alto porcentaje de la población centroamericana no tiene acceso a servicios básicos de salud, con todas las consecuencias que ello tiene en cuanto a la calidad de vida, enfermedades, y mortalidad. Muchas de estas enfermedades se originan en un abastecimiento de agua y saneamiento deficiente.

* A raíz del empobrecimiento, miles de personas emigran hacia Estados Unidos, Canadá, Costa Rica y Europa (España). El nivel de des- y subempleo es sumamente alto.

* La deforestación en la región es una problemática permanente no resuelta.

En **Centroamérica** (CICA-IMC, 2002), las **laderas del trópico seco son de las zonas más difíciles y más marginalizadas**. Son zonas con poblaciones campesinas y/o indígenas tradicionalmente marginalizadas en la región, tanto por condiciones agro-climáticas, como por dificultades de acceso y procesos históricos de marginación (instalación de latifundium y cultivos de agro-exportación en los llanos y valles desplazando poblaciones indígenas o campesinas a las laderas).

Desde el punto de vista geográfico, los asentamientos humanos en las zonas rurales se localizan de manera dispersa en áreas de vocación forestal en las cuales se ha establecido el monocultivo en zonas de laderas, con bajos rendimientos productivos, dependencia de la lluvia, escasez de agua y en otros casos, poca capacidad de inversión en infraestructura para captación y traslado del líquido para el consumo humano, animal y sistemas de riego en cultivos. Concentran niveles altos de pobreza, de inseguridad alimentaria y vulnerabilidad ambiental (frente a riesgos de desastres naturales).

La explotación irracional de los bosques y las actividades agropecuarias sin control convierten áreas de bosque en pastizales. La contaminación de fuentes de agua, la ampliación de la frontera agrícola y el crecimiento poblacional acelerado han provocado desequilibrios medioambientales, impactando drásticamente en el régimen de lluvias, afectando el ciclo del agua. Además de lo anterior, debe mencionarse el comportamiento del período lluvioso y seco, siendo este último, cada vez más prolongado. A ello se agregan las consecuencias del fenómeno del niño que recurrentemente afecta a los países de la región y para el cual aún no se desarrollan medidas que permitan disminuir su impacto negativo. La afectación del huracán Mitch, en octubre de 1998, fue devastadora.

La mayoría de familias en esta región se ubica en las zonas rurales, habita en comunidades poco concentradas, con escasas redes viales y se dedica a la agricultura de subsistencia, pero en condiciones que no garantizan el suficiente producto para satisfacer las demandas internas de alimentos de las propias familias. Se abastecen de leña para la preparación de los alimentos, demandan madera para la construcción o reparación de viviendas, tienen poco acceso a los procesos educativos formales, carecen de infraestructura social pública y en general las mujeres y niñas/os se ven obligadas/os a recorrer cada vez mayores distancias para obtener la leña necesaria para la elaboración de sus alimentos, lo cual ocasiona una sobrecarga de trabajo para ambas/os.

La guerra ha sido otro de los factores que caracteriza el escenario donde habitan mujeres y hombres de las zonas rurales. Durante la década de los 80, el conflicto armado imposibilitó el desarrollo de la actividad productiva, así como la vida armónica de los y las ciudadanos/as del campo donde el efecto directo de la actividad militar se vivió con mayor dureza. Las corrientes ideológicas dominantes en el escenario político dejaron una marcada polarización política que aún influye con fuerza durante los procesos electorales y de crisis político-

partidarias. Además, este proceso de polarización política es impulsado por la misma injerencia directa de Estados Unidos y Europa.

b. Contexto institucional: VOLENS

VOLENS, como organización no gubernamental belga, ya tiene más de cuarenta años de experiencia en cooperación internacional. Esta cooperación se caracteriza por ser eminentemente técnica. Para el programa 2008-2010, su cooperación integra principalmente los siguientes tipos³⁹:

- . Asistencia Técnica (cooperantes para todo el programa)
- . Asesorías y Consultorías (cooperantes de corto plazo)
- . Integración a través de Capacitación (cooperante metodológico, becas de estudio)
- . Integración Cultural (intercambios sur-sur, pasantías, educación-comunicación)

Como estrategia de fortalecer procesos que puedan re-dinamizar estos territorios, descritos en el punto anterior, desde sus potencialidades, Volens plantea la implementación de un programa de tres años (2008-2010), enfocado a lograr la *“Educación y formación de jóvenes rurales que se comprometen con su desarrollo personal y el de su comunidad.”* Además, se plantea como objetivo específico: *Organizaciones Socias fortalecidas, construyendo oportunidades de formación de jóvenes comprometidas/os en y con su comunidad.*

Como resultados esperados se definen:

R1: Organizaciones socias tienen facilitadoras/es y personal educativo (más) fortalecidos/as, en cuanto a innovación de metodologías, currícula y sistematización.

R2: Organizaciones socias (más) fortalecidas en la construcción de métodos educativos alternativos.

R3: Organizaciones socias (más) fortalecidas en su capacidad de trabajar en redes.

³⁹ basados en la tipología presentada por el Dr. Valcárcel (2004, 8)

En las zonas fronterizas del Trópico Seco en Centroamérica, organizaciones socias de Volens colaboran en la construcción de una educación alternativa como respuesta a esta exclusión de jóvenes, para que así la emigración no siga siendo la única salida. Para esto, se trabaja en metodologías dinámicas donde los procesos de aprendizaje se construyen conjunta y activamente como un aporte en la formación personal, social y profesional, y en la construcción conjunta de nuevas oportunidades de aprendizaje técnicas y lúdico-artísticas, relacionadas con el compromiso de la transformación de la sociedad.

En función de lo anterior, Volens ha identificado organizaciones socias que cooperan en la construcción de una educación alternativa⁴⁰, la que se orienta a educar y formar jóvenes (semi-)rurales que se comprometen con su desarrollo personal y el de su comunidad.

Se seleccionaron socios con un interés educativo expreso en construcción conjunta de metodologías innovadoras, con o sin experiencia. También, se buscaron socios que trabajan la formación técnica / tecnológica como una alternativa importante para jóvenes marginadas/os, tal que puedan fortalecerse y sobrevivir dignamente en la sociedad. Una tercera opción tenía que ver con los socios que tienen fortalezas en la promoción del aspecto lúdico, artístico y cultural en la educación, o, que al menos tienen interés en integrar conscientemente esta dimensión como algo fundamental para la educación alternativa.

El acompañamiento de Volens consiste en apoyar y fortalecer las organizaciones socias a tres niveles (personal, organizacional e interinstitucional). Para ejecutar este acompañamiento, Volens aporta diferentes medios humanos y financieros para formación, intercambios y actividades de redes. Tiene una “cooperante de referencia” encargada de promover una adecuada ejecución del proceso de la acción, garantizando la coherencia,

⁴⁰ El concepto de “educación alternativa” no tiene todavía en Volens una definición precisa y definitiva, más bien se pretende irlo construyendo desde la experiencia práctica del proceso de acompañamiento. Sin embargo, se visualizan componentes fundamentales como: implementación de metodologías dinámicas y la construcción de nuevas oportunidades de formación en lo técnico-vocacional y en lo lúdico-artístico-cultural, ya sea en un contexto escolar o no. En el marco de esta tesis y en base a una sistematización, junto con lo vivido en todo el proceso, el autor presenta una aproximación a una definición propia del concepto en el capítulo 1, inciso 1.3., p. 44.

pertinencia y la gestión oportuna de los recursos puestos a disposición por Volens para la acción, y un cooperante metodológico, acompañando el desarrollo de la cooperación en lo metodológico y pedagógico.

Desde Volens, hay un interés muy expreso en darle un seguimiento sistemático al desarrollo de la Acción “Educación Alternativa” y a identificar claramente sus resultados (efectos). Esta tarea de seguimiento, se plantea como una propuesta de Investigación – Acción Participativa (IAP). Para sustentar esta propuesta, hay que considerar cinco líneas básicas de la investigación-acción participativa (Pereda, Ángel de Prada y Actis, 2003):

1. Pasar de la relación sujeto/objeto (gestores/clientes) a la relación sujeto-sujeto.
2. Partir de las demandas o necesidades sentidas por las/os afectadas/os, como condición necesaria para que sean ellas/os las/os principales protagonistas del proceso.
3. Unir la reflexión y la acción.
4. Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez.
5. Plantear el proceso de IAP como una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia.

En esta caracterización se puede observar que se trata de un desafío importante para contribuir, desde las potencialidades de la población y las organizaciones socias de la región en el área educativa, a un mayor desarrollo sostenible y por ende mayor calidad de vida de las familias rurales que viven en las laderas del Trópico Seco de cuatro países de Centroamérica, principalmente las zonas fronterizas entre Nicaragua – Honduras – El Salvador – Guatemala.

VOLENS no se ha planteado una definición de educación alternativa, ya que se pretende construirla en conjunto con las organizaciones socias. Sin embargo, es importante interpretarla desde la concepción de la **educación avanzada**, tal como la plantea la Dra. Julia Añorga Morales (2001, 23): “*La Educación Avanzada se vincula estrechamente con el*

ambiente científico de una institución, región o país; con la producción de tecnologías y nuevos conocimientos, pero muy especialmente con la formación y consolidación de valores éticos, humanos y profesionales". Además plantea que "su objetivo terminal es lograr una persona que aporte y transforme socialmente con más eficiencia y calidad y que en lo individual esté plenamente satisfecho con su estado emocional, moral y espiritual". Este aspecto profundiza los elementos abordados con anterioridad (en el inciso 1.3., p. 44) relacionados con el concepto (propio del autor y construido en el contexto de esta tesis) de educación alternativa.

La dinámica propuesta, a través de la Acción "Educación Alternativa" de VOLENS permitirá:

- * profundizar, teorizar y experimentar aún más los referentes pedagógico-metodológicos trabajados en esta tesis;
- * cuestionar lo que significa "acompañar profesionalmente" a un medio social, con la perspectiva de desarrollar y/o validar las herramientas (referentes) conceptuales y metodológicas que fomentan procesos de desarrollo socio-educativo incluyente, contruidos desde las y los actoras/es locales.

Esta praxis debe llevar a:

- . una fundamentación del reconocimiento a las dinámicas sociales locales como espacios de construcción de nuevas actitudes⁴¹ y de potencial innovador (actitud emprendedora de calidad);
- . un referente pedagógico sustentado a partir de dinámicas sociales reales;
- . una valoración de las condiciones y las herramientas conceptuales y metodológicas para acompañar profesionalmente procesos de educación alternativa.

⁴¹ Toda actitud, en el marco de esta propuesta, está compuesta por 16 componentes, entre los cuales el cognitivo (conocimiento) es uno. Para profundizar al respecto ver: Van de Velde H. (2008), *Aprendizajes significativos desde la construcción conjunta de contextos propios. Pautas para la construcción curricular*. Ponencia en I Congreso de Educación, UNAN-Managua, 19 pp.

Además de trabajar el área de “Educación Alternativa”, VOLENS, también trabaja el área de “Economía Solidaria”. Sin embargo, esta área no es objeto de esta investigación.

A continuación, una mención de las OS de VOLENS en el área de “Educación Alternativa”.

c. Contexto institucional: Organizaciones Socias de VOLENS

En el siguiente cuadro se presentan estas organizaciones, incluyendo su lugar de ubicación:

Nombre abreviado	Nombre completo	Lugar	País
ADES	Asociación de Desarrollo Económico Social Santa Marta.	Santa Marta, Sensuntepeque	El Salvador
CDH	Centro de Desarrollo Humano.	Choluteca	Honduras
CICAP	Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica	Estelí	Nicaragua
CIDEP	Asociación Intersectorial para el desarrollo económico y el progreso social.	San Salvador	El Salvador
EPRODEP	Asociación Estudios y Proyectos de Esfuerzo Popular.	Ciudad Quetzal	Guatemala
Fe y Alegría (FyA)	Fundación Fe y Alegría, Centro Educativo Fe y Alegría N° 43. Palencia	Palencia	Guatemala
TNT	Teatro Nuevos Tiempos	Chalatenango	El Salvador

Las Organizaciones Socias son (ver una descripción breve de cada una en anexo 8):

- organizaciones que prestan servicios: **ADES** (con experiencia de muchos años en educación alternativa) y **CDH** (con nuevas iniciativas para la creación de un centro de formación técnica para jóvenes);
- organizaciones no gubernamentales cuyo trabajo se orienta a educación: **EPRODEP, CIDEP, CICAP, TNT**;
- instituciones de educación formal: Instituto Técnico de Ciudad Quetzal (a través de Eprodep) y **Fe y Alegría Palencia**, Instituto Santa Marta (a través de ADES), Instituto tecnológico de Tecoluca (a través de CIDEP), Instituto Preuniversitario con su nueva dependencia de formación técnica (a través de CICAP).

Después de esta contextualización, la que debe permitir la ubicación adecuada de los resultados de la evaluación, se describen los mismos y su interpretación correspondiente.

3.2. Resultados e Interpretación por Objetivo y Resultado Esperado, Variable e Indicadores

Estos resultados fueron obtenidos a través de la aplicación de cada uno de los instrumentos incluidos en el documento complementario a esta tesis. Como ejemplos se presentan dos guías en los anexos 4 y 5, y dos diseños metodológicos en los anexos 6 y 7 de esta tesis.

Para el análisis de estos resultados y su interpretación se parte de las bases de datos correspondientes a la elaboración de una línea base (mayo 2008) y a un segundo momento de valoración (mayo 2009). La estructuración del inciso se hace sobre la base de la siguiente estructura lógica:

Objetivo / Resultado Esperado	Variable	Indicador 1	Resultados, interpretación y comparación con meta propuesta, conclusión	Conclusión por objetivo o resultado esperado: EFECTOS de la cooperación
		Indicador 2	Resultados, interpretación y comparación con meta propuesta, conclusión	
		Indicador 3	Resultados, interpretación y comparación con meta propuesta, conclusión	
		Indicador 4	Resultados, interpretación y comparación con meta propuesta, conclusión	

En el Anexo 3 se encuentran las tablas que contienen los datos que son fuentes, acompañados de gráficos ilustrativos, para cada uno de los resultados que se presentan en este capítulo. Estos resultados reflejados en la línea base (2008) y en el segundo momento de medición (2009) son consecuencia de un proceso de triangulación de datos obtenidos a través de la aplicación de la guía a directores, la guía para jóvenes y la guía para los equipos técnicos, lo que permitió llegar a identificar los efectos de este proceso de cooperación, campo en el que se trabaja en esta investigación.

A continuación, se inicia con el objetivo del programa de cooperación de Volens, particularmente su Acción “Educación Alternativa” en cuanto al “aporte de Volens”.

a. Objetivo:

Organizaciones socias fortalecidas, construyendo oportunidades de formación de jóvenes comprometidas/os en y con su comunidad.

Variable: Capacidad de construcción de oportunidades de formación (educación avanzada) para jóvenes comprometidas/os en y con su comunidad”.

Esta variable se valoró en base a un conjunto de tres indicadores: O1⁴².- resultados (retención, calificación y nivel de ubicación laboral), O2.- nivel de compromiso y O3.- nivel de sostenibilidad. En cada uno se observa un avance muy considerable. Antes de presentar los resultados correspondientes cabe mencionar que una dificultad consiste en que hay diferentes tipos de espacios de formación: unos donde se trata realmente de carreras (cortas o de mediana duración) técnicas formales y otros que se identifican más como grupos de interés, pero que no tienen como objetivo que sus participantes vayan a ejercer una profesión relacionada, ni hay interés en evaluar con notas.

O1. Resultados cursos técnicos (retención, calificaciones y ubicación laboral)

O1.a. Nivel de retención

El nivel de retención obtenido en el 2009 (mayo) oscila entre un 74% (dos OS) y un 98% ó más (cinco OS de siete), lo que es un avance significativo en comparación con el nivel de retención mencionado en la línea base (60-75%). (Ver gráfico 1, anexo 3) Con este resultado se alcanza, de manera global, la meta de un 80% a nivel de la Acción. Sin embargo quedan dos organizaciones todavía por cumplir con esta meta en sus contextos particulares.

O1.b. Nivel de calificación

⁴² O1. Objetivo, indicador 1, O2. Objetivo, indicador 2 y O3. Objetivo, indicador 3.

Son cuatro las organizaciones que ya finalizaron formaciones. Las buenas calificaciones (> 75 en escala de 100) corresponden a un intervalo de 70-89% de jóvenes egresadas/os en esta condición. Este resultado implica una mejora en comparación con la línea base donde había OS⁴³ con sólo un 60% de jóvenes con buenas calificaciones. (Ver gráfico 2, anexo 3) Se alcanza la meta establecida al inicio del programa, la que indicaba un 70% de jóvenes con “buenas” calificaciones.

O1.c. Nivel de ubicación laboral acorde con su formación

Los datos indican una ubicación laboral acorde a su formación desde un 44% en una organización hasta un 86% en otra. Sólo tres organizaciones presentan datos. (Ver gráfico 3, anexo 3) Todavía no se ha alcanzado la meta global de un 75% de egresadas/os que encuentra trabajo de acuerdo a su formación. Los datos de la segunda medición indican una mejoría en comparación con los de la línea base.

O2. Nivel de compromiso de jóvenes en formación para con su comunidad

Los resultados reflejan que se trata de un indicador que no se valora sistemáticamente, ya que la mayoría de las OS no tiene registros. La presencia del programa de cooperación de Volens ha incidido en que las OS han empezado a darle seguimiento a este aspecto. Los datos todavía están incompletos. En el caso de TNT se observa un avance sustantivo al pasar de un 50% a un 78% después de un año de trabajo. Todos los datos obtenidos reflejan un nivel de compromiso con su comunidad desde un 35% (Fe y Alegría) hasta un 83% (CDH) (ver gráfico 4, anexo 3). Esto indica que se está trabajando en la dirección de cumplir la meta propuesta (60% de jóvenes con un compromiso importante), aunque es necesario sistematizar más la información respecto a este indicador.

O3. Nivel de sostenibilidad de las iniciativas de formación (sistematización, metodología expresa, matrícula sostenida)

⁴³ OS: Organizaciones Socias.

O3.a. Capacidad Institucional en la sistematización

En todas las OS hay personal formado en la sistematización. En 5 OS, su capacidad institucional llega a un nivel 4 ó más (ver escala en la siguiente página). Sólo en el caso de dos OS apenas se está iniciando la experiencia. Una OS se ubica a un nivel 8 y otras dos a un nivel 6. (Ver gráfico 5, anexo 3)

Los niveles están basados en la siguiente escala:

1. No hay experiencia alguna en sistematización, ni indirecta (acompañando a otras personas en el trabajo).
2. Se ha acompañado a otras personas expertas/os externas/os en algunos aspectos puntuales. Se ha leído sobre sistematización.
3. Se ha participado en sesiones de trabajo relacionado con la sistematización.
4. Se ha participado muy activamente en procesos de sistematización.
5. En la organización de trabajo, se han co-facilitado procesos de sistematización, siempre con el apoyo de algún(a) experto/a externa.
6. En la organización de trabajo, se han planificado, preparado, facilitado y evaluado procesos de sistematización (facilitador(a) principal de la organización).
7. Además de haber facilitado procesos de sistematización (en la organización), se ha investigado y elaborado material de apoyo (folletos) propio.
8. Se han planificado, preparado, facilitado y evaluado procesos de sistematización, tanto en la propia organización como en otras. Se ha elaborado material de apoyo (folletos y textos).
9. Además de haber facilitado procesos de sistematización, la organización dispone de documentos metodológicos propios sobre la sistematización.

O3.b. Disposición institucional de una metodología innovadora expresa (impresa)

En 4 OS existen expresiones escritas de una metodología participativa e innovadora propia. Hay un avance en comparación con la situación en el momento de la Línea Base, donde no había documento alguno. Hace falta validar las propuestas metodológicas, proceso que se está llevando a cabo. También hace falta que las demás OS (3) finalicen de construir su metodología innovadora expresa contextualizada.

O3.c. Cantidad de jóvenes involucradas/os

En el 2008 (abril), la matrícula total era de 724 jóvenes y la matrícula actual (mayo 2009) corresponde a 873, lo que es un crecimiento en un 21%, cumpliendo con la meta, la que indica que la matrícula debe ser creciente. (Ver gráfico 6, anexo 3)

CONCLUSIÓN a nivel del objetivo propuesto:

El objetivo expresa: Organizaciones socias fortalecidas, construyendo oportunidades de formación de jóvenes comprometidas/os en con su comunidad.

A mitad del desarrollo del programa de cooperación (2008-2010), los avances hacia el cumplimiento de las metas establecidas para cada uno de los 7 indicadores, se visualizan de la siguiente forma:

Tabla 1: Nivel de cumplimiento de los indicadores correspondientes al Objetivo de la Acción

Indicador	Ninguno	Algo	Medio	Bastante	Meta cumplida
O1.a.					X
O1.b.					X
O1.c.			X		
O2.			X		
O3.a.			X		
O3.b.				X	
O3.c.					X
GLOBAL					

Los resultados son positivos: en tres de siete indicadores ya se alcanzó la meta, en los otros al menos hay un nivel mediano de cumplimiento.

Lo anterior permite plantear que efectivamente, a un año de ejecutarse, y como efecto de este programa de cooperación, las organizaciones socias se han fortalecido en su capacidad de construir oportunidades de formación para jóvenes comprometidas/os en y con su comunidad. Todavía no se han alcanzado todas las metas propuestas, sin embargo los avances son sustanciales, con metas ya cumplidas para tres de los siete indicadores correspondientes.

Lo que implica esto más concretamente se puede observar a través de los indicadores correspondientes a cada uno de los tres resultados esperados que en su conjunto implican el objetivo tratado anteriormente. A continuación se expone esto en detalle por resultado.

b. Resultado Esperado 1:

Organizaciones socias tienen facilitadoras/es y personal educativo (más) fortalecidos/as, en cuanto a innovación de metodologías, currícula y sistematización.

Variable: Procesos de formación (Educación Avanzada) – cantidad y calidad

Para esta variable se identificaron 4 indicadores (R1.1.- Cantidad de procesos de formación para equipo técnico, R1.2.- Cantidad de facilitadoras/es capacitándose, R1.3.- % del personal que dice aplicar lo nuevo, R1.4. % del personal que efectivamente aplica la metodología innovadora). A continuación, para cada uno, se van visualizando los resultados obtenidos.

R1.1. Cantidad de procesos de formación para sus facilitadoras/es y personal educativo, organizados por las OS.

En el transcurso de un año, en las diferentes OS se organizaron un promedio de 3.4 procesos de formación por OS, para sus facilitadoras/es y personal educativo. Las temáticas de capacitación estaban relacionadas con metodología alternativa, construcción curricular y/o sistematización. Con este resultado se sobrecumple la meta trazada (3 por OS). (Ver gráfico 7, anexo 3)

Al corte de la segunda medición (mayo 2009) se organizaron un total de 24 procesos de formación para facilitadoras/es, mientras que al corte de la línea base (mayo 2008), este dato corresponde a 3 procesos, siempre a nivel de la Acción “Educación Alternativa” (ver gráfico 8, anexo 3).

R1.2. Cantidad de facilitadoras/es y personal educativo capacitándose en metodologías, currícula y/o sistematización.

Se reportan 215 facilitadores/as y personal técnico capacitados en las 7 organizaciones socias. Esto indica una participación muy amplia del personal, en todas las OS, en procesos de formación de diferente índole (talleres, cursos cortos, formación más a largo plazo). Esta participación se proyecta más allá de lo que fue propuesto como meta (9 por OS, para un total de 63 facilitadoras/es). Particularmente, en ADES, han llevado a cabo 4 procesos de formación, en los cuales participan / han participado cada una de las 17 personas que conforman el equipo técnico y dirección del proyecto. En ADES, se trabaja un proceso de transformación curricular, lo que implica que la capacitación se convierte, aún más, en una necesidad permanente. (Ver gráficos 9 y 10, anexo 3)

R1.3. % de facilitadoras/es y personal educativo, capacitadas/os por la organización socia que expresa que pone en práctica cambios metodológicos e innovaciones importantes en su trabajo educativo.

Después de un año de cooperación el porcentaje del personal técnico que afirma aplicar innovaciones metodológicas impulsadas por su propia OS oscila entre 38 y 100: el porcentaje menor corresponde a ADES (38%), mientras que en EPRODEP es el 100% del personal que afirma que aplican las nuevas metodologías. Cuatro OS se ubican entre un 75 y un 93%. (Ver gráfico 11, anexo 3)

Bajo el siguiente indicador (R1.4.) se visualiza el dato de cuántas personas también, realmente, las aplican, según la coordinación o dirección técnica de la OS.

R1.4. % de facilitadoras/es y personal educativo, capacitadas/os por la organización social que pone en práctica cambios metodológicos e innovaciones importantes en su trabajo.

Al consultar a la dirección técnica de cada OS, respecto al % de facilitadoras/es que pone en práctica los cambios metodológicos e innovaciones, entonces los % oscilan entre 25 y 90, un rango todavía muy amplio. Con este resultado todavía no se cumple la meta (80%) a nivel de la Acción. Se observa un incremento en este % para el 2009 en comparación con el 2008 (ver gráfico 12, anexo 3).

Sólo considerando los datos del 2009, y comparando entre lo que dicen las y los facilitadoras/es mismas/os y lo que dicen también los equipos de dirección técnica (ver gráfico 13, anexo 3), entonces: en el caso de 4 OS (EPRODEP, CDH, FyA, ADES), la valoración de parte del equipo de dirección técnica es más baja que la valoración de las y los propias/os facilitadoras/es. Sin embargo, en el CICAP y en TNT más bien la dirección técnica sobrevalora este nivel de aplicación de las innovaciones metodológicas en comparación con la valoración de las y los facilitadoras/es mismas/os.

CONCLUSIÓN a nivel del Resultado Esperado 1:

El resultado esperado 1 expresa: Organizaciones socias tienen facilitadoras/es y personal educativo (más) fortalecidos/as, en cuanto a innovación de metodologías, currícula y sistematización. A mitad del desarrollo del programa de cooperación (2008-2010), los avances hacia el cumplimiento de las metas establecidas para cada uno de los 4 indicadores, se visualizan de la siguiente forma:

Tabla 2: Nivel de cumplimiento de indicadores correspondientes al Resultado Esperado 1

Indicador	Ninguno	Algo	Medio	Bastante	Meta cumplida
R1.1.					X
R1.2.					X
R1.3.					X
R1.4.		X			
GLOBAL					

Los resultados son positivos para los tres primeros indicadores. En cuanto al cuarto (valoración del nivel de aplicación de las innovaciones metodológicas) todavía no se ha logrado el nivel de involucramiento activo del grupo de facilitadoras/es, según la meta propuesta (80%).

Lo anterior permite plantear que, a un año de ejecutarse y como efecto de este programa de cooperación, las Organizaciones Sociales disponen de facilitadoras/es, así como de un personal educativo, más fortalecidas/os, en cuanto a innovación de metodologías, transformación curricular y sistematización de experiencias. Sin embargo hace falta ampliar el involucramiento activo de todo el personal en la aplicación de estos procesos.

c. Resultado Esperado 2:

Organizaciones sociales (más) fortalecidas en la construcción de métodos educativos alternativos.

Variable: Capacidad de construcción de métodos educativos alternativos

Para esta variable se identificaron 3 indicadores (R2.1.- Cantidad de aplicaciones de metodologías construidas, R2.2.- Porcentajes de personas relacionadas que las valoran positivamente, R2.3.- Cantidad de nuevas opciones y su avance en cuanto a su desarrollo).

A continuación se presentan los resultados por cada uno de éstos.

R2.1. Cantidad de aplicaciones de metodologías construidas a nivel institucional

Al construir la Línea Base (mayo 2008), se constató que sólo una OS (TNT) aplicaba dos guías metodológicas propias. Otras dos OS (CIDEP y CICAP) tenían referentes a metodologías construidas, pero sin aplicarse en el área donde acompaña Volens (formación técnica); cuatro OS no habían construido metodologías. Después de algo más de un año de cooperación de parte de Volens, todas las OS, a excepción de CIDEP, tienen avances sustanciales en cuanto a construcciones metodológicas que se aplican. En total son 21

construcciones metodológicas aplicándose. De estas, 4 son de proyección regional (metodología para cursos técnicos cortos, teatro, sistematización y sistemas de monitoreo y seguimiento). Si se contabilizan las metodologías a nivel regional sólo una vez, sin tomar en cuenta sus particularidades y adecuaciones a nivel de cada organización, entonces la cantidad total corresponde a 10 construcciones metodológicas aplicándose.

La construcción de metodologías alternativas ha sido una preocupación constante en las OS.

R2.2. Porcentaje de personas directamente relacionadas con las metodologías que las valoran positivamente

En la Línea Base, el CICAP ya indicaba que el 100% de su personal valora positivamente las nuevas metodologías, aparte del hecho que la innovación metodológica correspondía todavía a otro programa de su quehacer institucional. TNT reportó un 80%, Eprodep el 60%. Las otras OS no habían iniciado.

Para la segunda medición, en todas las OS, sin excepción, hay una valoración positiva ante las nuevas metodologías. Aparte de las personas que no responden, todas las demás expresan una valoración positiva de las innovaciones metodológicas. Eprodep, CIDEP, CDH, FyA y TNT reportan un 100% de valoración positiva; CICAP y ADES en un 80% y 84% respectivamente con un restante que no se pronuncia.

R2.3. Cantidad de nuevas opciones de formación en construcción y nivel de avance (teórico, validado y re-trabajado, consolidado)

El 100% de las OS ha trabajado nuevas opciones, aunque una (CIDEP) se mantiene con una sola propuesta, a nivel teórico, sin aplicarse, gestionando su aprobación formal de parte del Ministerio de Educación en El Salvador. De 9 opciones nuevas, en el momento de la línea base y a nivel de la Acción, se llega a 38 en el 2009, lo que significa un incremento de 322%. (Ver gráficos 14 y 15, anexo 3)

La mayor parte de las opciones nuevas se está **validando** (22 de 38). Para alcanzar la meta establecida falta **consolidar** las opciones nuevas en cada una de las OS.

En el mismo gráfico 14 (ver Anexo 3), se observa el avance, a excepción de CIDEP, en cada OS en comparación con la línea base, en cuanto a nuevas opciones de formación. Respecto a los avances en los niveles de desarrollo de cada una de estas nuevas opciones de formación (ver gráfico 16 en anexo 3) se obtienen los siguientes resultados:

La mayor parte (21 de 38, un 55%) de las nuevas opciones está en proceso de validación. 12 (35%) son re-trabajadas, 5 (13%) están a nivel teórico y todavía ni una a nivel consolidado.

Los niveles indicados implican lo siguiente:

1. Nivel Teórico: La propuesta de formación está escrita sin experiencia práctica.
2. Nivel de Validación: La propuesta es puesta en práctica y se hacen aportes para mejorarla.
3. Nivel Re-trabajado: La propuesta ha sido mejorada y está lista para integrarla como opción de formación.
4. Nivel de Consolidado: La propuesta forma parte de las opciones y es retomada por otras organizaciones.

CONCLUSIÓN a nivel del Resultado Esperado 2:

El resultado esperado 2 expresa: Organizaciones socias (más) fortalecidas en la construcción de métodos educativos alternativos.

A mitad del desarrollo del programa de cooperación (2008-2010), los avances hacia el cumplimiento de las metas establecidas para cada uno de los 3 indicadores, se visualizan de la siguiente forma:

Tabla 3: Nivel de cumplimiento de indicadores correspondientes al Resultado Esperado 2

Indicador	Ninguno	Algo	Medio	Bastante	Meta cumplida
R2.1.			X		
R2.2.					X
R2.3.					X
GLOBAL					

En el caso del indicador 1, su meta es de 5 construcciones metodológicas a nivel regional.

En el momento de la segunda medición se han concretado cuatro. Hace falta concretar al menos una en lo que falta del desarrollo del programa. Además, respecto a las otras construcciones regionales, hace falta generalizar su aplicación en la mayoría de las OS (p.ej. es el caso del monitoreo y seguimiento, que sólo se aplica, por el momento, en 2 OS).

Los resultados son positivos para los otros dos indicadores, ya que se alcanzan las metas trazadas al inicio del programa. Esto permite plantear que efectivamente, a un año de ejecutar y como efecto de este programa de cooperación las organizaciones socias están (más) fortalecidas en la construcción de métodos educativos alternativos, sin embargo todavía no se alcanza la meta establecida en cuanto a la cantidad de aplicaciones de metodologías construidas a nivel institucional.

d. Resultado Esperado 3:

Organizaciones socias (más) fortalecidas en su capacidad de trabajo en redes.

Variable: Capacidad de trabajo en redes

Son dos los indicadores que definen esta variable (R3.1.- Cantidad y tipo de redes juveniles y de OS, R3.2.- Calificación de las redes por sus participantes).

R3.1. Cantidad y tipo (local, nacional, regional) de redes en que participan jóvenes o las OS

Hay una variedad de experiencias en el trabajo en red, tanto respecto a su amplitud geográfica, como en cuanto a los niveles de participación.

Redes Juveniles.

En todas las OS, las y los jóvenes, de una u otra forma se organizan en redes. Los avances en el trabajo en redes son muy notables al comparar los resultados de la segunda medición con los de la línea base: de 14 redes al momento de la línea base se pasa a 30 redes juveniles en mayo 2009 (ver tabla 4). Esto significa un incremento de 114%.

Tabla 4: Cantidad de redes y de jóvenes participantes en ellas por OS y en total.

Redes juveniles	EPRODEP		CIDEP		CDH		CICAP		TNT		FyA		ADES		TOTAL	
	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09
Locales	1	1			2	7	1	8	1	1	1	3	4	4	10	24
Nacionales	1	1	1	1				1	1	2					3	5
Regionales									1	1					1	1
TOTAL	2	2	1	1	2	7	1	9	3	4	1	3	4	4	14	30
# jóvenes	12	13	400	400	124	149	4	8	171	580	5	660	94	94	811	1904

Estos avances, sin embargo, son muy diferentes considerando el tipo de red (ver gráficos 17 y 18, anexo 3). El avance más significativo se observa en las redes locales (comunitarias, municipales o de aldea). También hay que tomar en cuenta la cantidad de jóvenes participando en redes. En el transcurso de un año, se logró que esta cantidad aumentara en un 135% (de 811 a 1904 jóvenes) (ver tabla 4 en página anterior). En cuanto a la meta propuesta, esta sólo se logra para las redes locales y nacionales. A nivel regional hace falta integrar otra red para lograr el cumplimiento de la meta.

Al comparar los porcentajes de crecimiento según tipo de red y en base a la cantidad de jóvenes participando, son más que todo, las redes locales que han avanzado (en un 140%), mientras que no hubo avance alguno en las redes regionales.

Redes de Organizaciones. (Ver gráficos 19 y 20, anexo 3)

En cuanto a las redes en las que participan las OS, los datos se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 5: Cantidad de redes de organizaciones por OS y en total.

Redes juveniles	EPRODEP		CIDEP		CDH		CICAP		TNT		FyA		ADES		TOTAL		
	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	08	09	
Locales	1	1	No presentó datos		2	2	3	6	1	1	1	3	1	1	9	14	
Nacionales	3	4							1	1	1	1	1	1	1	6	7
Regionales		3						1	1	3		1				1	8
TOTAL	4	8				2	2	3	7	3	5	2	5	2	2	16	29

Al menos dos OS mencionan explícitamente la Acción “Educación Alternativa” de Volens como una red a nivel centroamericano. También otras dos OS se refieren a redes internacionales. Es notoria esta mención de la Acción “Educación Alternativa” como una expresión de red a nivel internacional, de acuerdo a los propios criterios de las organizaciones socias.

Al comparar los porcentajes de crecimiento según tipo de red, se observa que, al contrario a las redes juveniles, en el caso de las OS, son más bien sus redes regionales las que se han multiplicado, sabiendo que una de estas redes para varias OS constituye justamente la Acción “Educación Alternativa” de VOLENS.

R3.2. Nivel de calificación de las redes relacionadas con la acción, de parte de jóvenes y de parte de la organización socia (interesante, fortaleciente, estratégicamente importante para el desarrollo), en cuanto a intercambio de información, experiencia, conocimiento, contactos.

No todas las OS responden las preguntas respecto a este indicador. Partiendo de los datos disponibles, tres OS califican estas redes, en su totalidad, como fortaleciéndose, estratégicamente importantes o trascendentales. Esto corresponde a la meta propuesta, sin embargo, la misma no se puede considerar cumplida, mientras que las otras 4 OS no se pronuncian.

En cuanto a las y los jóvenes no se cumple esta meta. Sólo una minoría de jóvenes califica las redes como fortaleciéndose, estratégicamente importantes o trascendentales, mientras que alrededor de la mitad de estas/os jóvenes todavía desconoce respecto al trabajo en redes, relacionadas con la Acción “Educación Alternativa” (ver gráfico 21, anexo 3).

Al comparar estos datos con los resultados de la línea base, hay un avance, ya que en la línea base, sólo respondió una OS en el caso de jóvenes y cuatro en el caso de las OS, ahora en la segunda medición se dispone de datos de 6 OS respecto a la calificación de las redes juveniles por las y los jóvenes, sin embargo, sólo de 3 OS respecto a las redes de organizaciones.

CONCLUSIÓN a nivel del Resultado Esperado 3:

El resultado esperado 3 expresa: Organizaciones socias (más) fortalecidas en su capacidad de trabajo en redes.

A mitad del desarrollo del programa de cooperación (2008-2010), los avances hacia el cumplimiento de las metas establecidas para cada uno de los dos indicadores, se visualizan de la siguiente forma:

Tabla 6: Nivel de cumplimiento de indicadores correspondientes al Resultado Esperado 3

Indicador	Ninguno	Algo	Medio	Bastante	Meta cumplida
R3.1.				X	
R3.2.			X		
GLOBAL					

En el caso del indicador 1, su meta es que tanto jóvenes como OS participen en al menos 8 redes locales, 4 nacionales y 2 regionales. Esta situación se cumple en el caso de las OS, sin embargo en cuanto a la juventud hace falta integrar al menos una red regional más.

Para el indicador 2, sólo es una minoría de jóvenes que califica las redes como positivas, mientras que prácticamente un 50% expresa su desconocimiento al respecto. 4 de las OS no responden la pregunta correspondiente a este indicador.

Lo anterior indica que en la mayoría de las OS es necesario organizar un trabajo de conciencia respecto al trabajo en redes.

e. Temas Transversales

Son tres los temas transversales (discapacidad, medio ambiente y género) que VOLENS, a través de su programa de cooperación, pretende integrar al quehacer de las organizaciones socias, procurando una incidencia significativa en su desarrollo a largo plazo. La integración de cada tema transversal fue valorada en base a la siguiente escala de 6 niveles:

1. Nunca se ha reflexionado sobre este tema
2. Se ha hecho una reflexión sobre el tema, pero no ha resultado en acciones concretas.
3. Se ha reflexionado sobre el tema y a raíz de ello se ha organizado una acción puntual.
4. El tema está en la agenda organizacional, pero no hay un seguimiento sistemático a ello.
5. Es un tema sobre el que se trabaja, sobre el cual hay una política y orientaciones, que son aplicadas y monitoreadas en la organización y las actividades que se realizan.
6. Es un tema sobre el que se trabaja, sobre el cual hay una política y orientaciones, que son aplicadas y monitoreadas en la organización y en las actividades que se realizan. Es un tema en el cual la organización ha acumulado experticia y experiencia a las que otras organizaciones acuden.

A continuación, los resultados por cada tema:

La **DISCAPACIDAD** sigue siendo el tema con menor nivel de integración al quehacer institucional de las OS. No hay avances en comparación con los resultados de la Línea Base. Para las diferentes OS, los niveles de integración oscilan entre 1 y 4 (ver gráfico 22, anexo 3): en dos OS, ya desde antes del inicio del Programa de Cooperación de Volens, el tema de la discapacidad está en la agenda institucional, sin embargo no se le da seguimiento sistemático (nivel 4).

En el tema de **MEDIO AMBIENTE** tampoco hay avances en comparación con los resultados de la Línea Base. En lo global se presentan los mismos resultados en esta segunda medición (ver gráfico 23, anexo 3): en lo global, un 71% de OS logra al menos un nivel 4 (tenerlo en su agenda), mientras que un 29% alcanza el nivel 5 (integración sistemática en el quehacer

institucional). El tema de Medio Ambiente tiene claramente mayor presencia activa, en comparación con el tema de la discapacidad, en las agendas del quehacer institucional de las Organizaciones Socias. Sin embargo, esta situación ya se presenta desde la Línea Base. El Programa de Cooperación de Volens, hasta la fecha, no ha tenido mayor incidencia en el mismo.

En el tema de **GÉNERO**, la situación es similar que en el caso del tema anterior (medio ambiente). En cinco organizaciones socias el tema está en su agenda y lo trabajan sistemáticamente, sin embargo son situaciones que ya están caracterizadas de esta manera desde antes del inicio del Programa de Cooperación de Volens. (Ver gráfico 24, anexo 3) Sólo en el caso de EPRODEP, se observa un avance, sin embargo, considerando todos los demás resultados, este avance no puede ser adjudicado al desarrollo del Programa de Volens. En lo global: un 71% de las OS logra al menos un nivel 4 (tenerlo en su agenda), mientras que un 29% alcanza el nivel 5 (integración sistemática en el quehacer institucional).

CONCLUSIÓN a nivel de TEMAS TRANSVERSALES:

En el transcurso de su primer año de trabajo, el Programa de Cooperación de Volens, a través de la Acción “Educación Alternativa”, no ha logrado incidir en una integración más activa de las temáticas de discapacidad, medio ambiente y género en el quehacer institucional de sus Organizaciones Socias.

f. Experiencia Institucional en Gestión de Proyectos

La experiencia institucional en gestión de proyectos fue valorada en cada una de las organizaciones socias a través de la percepción socializada de su equipo técnico, relacionado con el quehacer de Volens en cuanto a un conjunto de 7 indicadores:

- a. trabajo con **indicadores cuantitativos**
- b. trabajo con **indicadores cualitativos**

- c. la **elaboración de instrumentos de valoración** respecto a indicadores **cualitativos**
- d. trabajar un **Sistema de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación**
- e. **sistematización de experiencias** de desarrollo
- f. **formulación de proyectos**
- g. metodología y técnicas de **Investigación-Acción Participativa**.

Para esta valoración, en cada uno de los indicadores, se utilizó una escala de 9 niveles de experiencia, correspondientes a:

Sin experiencia:

1. No hay experiencia alguna al respecto, ni indirecta (acompañando a otras personas en el trabajo).
2. Se ha acompañado a otras personas expertas/os externas/os en algunos aspectos puntuales. Se ha leído al respecto.

Poca experiencia

3. Se ha participado en sesiones de trabajo relacionado con el tema.
4. Se ha participado muy activamente en procesos relacionados con este tema.

Mediana experiencia

5. En la organización de trabajo, se han co-facilitado procesos relacionados con el tema, siempre con el apoyo de algún(a) experto/a externa.
6. En la organización de trabajo, se han planificado, preparado, facilitado y evaluado procesos relacionados con el tema (facilitador(a) principal de la organización).

Experiencia proyectada

7. Además de haber facilitado procesos relacionados con el tema (en la organización), se ha investigado y elaborado material de apoyo (folletos) propio.

8. Se han planificado, preparado, facilitado y evaluado los procesos relacionados con el tema, tanto en la propia organización como en otras. Se ha elaborado material de apoyo (folletos).
9. Además de haber facilitado los procesos relacionados con el tema, la organización dispone de documentos metodológicos propios sobre la temática.

Los resultados obtenidos, tanto a nivel de la línea base como en la segunda medición, y a través de su triangulación (encuestas, entrevistas y grupos focales), se reflejan en los gráficos 25 a 31 (ver anexo 3).

En la línea base, en todas las áreas, de manera global (a excepción de CIDEP), se expresa un nivel de sin o poca experiencia. La diferencia entre las OS, en cuanto a sus experiencias en gestión de proyectos es grande, destacándose CIDEP y ADES en la línea base, ya con avances significativos en comparación con las demás OS. Se destaca la experiencia acumulada de CIDEP, la que se ubica entre MEDIANA y PROYECTADA.

Ya considerando la **Segunda Medición** y su debida comparación con la Línea Base, se observa que, a excepción de CIDEP, todas las OS, mejoran su capacidad institucional global. En el caso de CIDEP, se mantiene al nivel de mediana-proyectada, lo que se comprende por la situación particular de la cooperación en esta organización (su cooperante llega hasta en agosto 2009 y las y los participantes de los talleres de formación no pertenecían al área de la formación técnica (Tecoluca). A continuación los resultados por indicador:

a. trabajo con **indicadores cuantitativos**

Globalmente, el nivel mínimo pasa de 1 (2008) a 3 (2009). La mejora más significativa es en el CICAP, mientras que CDH, TNT y CIDEP se mantienen en sus niveles de 3 y 8. (Ver gráfico 25, anexo 3)

b. trabajo con **indicadores cualitativos**

Mientras que en 2008 el nivel mínimo era 1, en 2009 es 3, y sólo para una OS (CDH). La mayor parte de las OS (5 de 7) ya alcanza niveles de 5 y 6. (Ver gráfico 26, anexo 3)

c. la elaboración de **instrumentos de valoración** respecto a indicadores cualitativos
CICAP y Fe y Alegría presentan el avance más significativo (3 niveles). El nivel mínimo deja de ser 1 y pasa a ser 2. 3 OS ya llegan a un nivel 6. (Ver gráfico 27, anexo 2)

d. trabajar un **Sistema de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación**

El nivel mínimo deja de ser 1 y pasa a ser 2. El avance más significativo se presenta en el contexto de ADES, donde hay un cambio desde un nivel 2 hasta alcanzar en la actualidad un nivel 6. En el caso de EPRODEP, CDH y CICAP, se observa un avance de dos niveles en la escala. (Ver gráfico 28, anexo 3)

e. **Sistematización de experiencias** de desarrollo

Mientras que en la Línea Base el intervalo entre mínimo y máximo era 1-6, en este momento este intervalo corresponde a 3-8, lo que implica un avance muy significativo, cualitativamente hablando. En todas las OS, a excepción de CIDEP que se mantiene estable en un nivel 6, se observa un avance considerable. (Ver gráfico 29, anexo 3)

f. **Formulación de proyectos**

Es el único indicador para el cual, en la Línea Base se parte de un nivel 2. Este es el caso de dos OS. Para la segunda medición el nivel mínimo sube a 3. El nivel máximo, tanto en el momento de la línea base como de la segunda medición corresponde a 7. Llama la atención el avance considerable (de un nivel 3 a un nivel 6) en el caso del CICAP. (Ver gráfico 30, anexo 3).

g. Metodología y técnicas de **Investigación-Acción Participativa**

Son varias las OS que presentan un avance de 2 ó más niveles (CDH, CICAP, Fe y Alegría). Las demás, a excepción de CIDEP, avanzan un solo nivel. (Ver gráfico 31, anexo 3)

h. Nivel de **experiencia en GESTIÓN de proyectos (global) por OS**, 2008-2009

Se observa una mejora en el 100% de las OS (ver gráfico 33, anexo 3). Y, aunque no se logra pasar al nivel 6-7 en cada uno de los indicadores, es importante notar que el nivel mínimo de 1-2 (Fe y Alegría) en el momento de la línea base pasa a ser 3-4 (TNT y Fe y Alegría) después de un año de desarrollo del Programa de Cooperación (ver gráfico 32, anexo 3).

Con la línea base, considerando todos los indicadores (ver gráfico 33, anexo 3), el margen entre nivel mínimo (2.5) y el nivel máximo (3.5) era de un punto. Los datos de la segunda medición reflejan un margen de sólo 0.5 punto (4.5 – 5).

Los indicadores de menor nivel son: Sistemas de Monitoreo y Seguimiento, Formulación de Proyectos y Metodología de Investigación – Acción Participativa.

En resumen: se observa una mejoría sustancial para todos los indicadores, destacándose el área de la **sistematización** en el cual hay un avance de 2.5 puntos en la escala. El área que menos avanza es el de formulación de proyectos. Cabe aclarar que, de parte de Volens, se trata de un tema que no se ha tocado, hasta el momento, a nivel de la acción. Sólo se ha trabajado a través de algunas/os cooperantes. Globalmente, a nivel de la acción, se está moviendo desde poca experiencia a mediana experiencia. Los indicadores con mayores avances son (en orden de mayor a menor avance):

1. Sistematización de experiencias (2.5 puntos)
2. Trabajo con indicadores cualitativos (2 puntos)
3. Elaboración de instrumentos de valoración respecto a indicadores cualitativos (2 puntos)
4. Elaboración de Sistemas de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación (2 puntos)
5. Investigación – Acción Participativa (2 puntos)
6. Trabajo con indicadores cuantitativos (1.5 punto)

7. Formulación de Proyectos (1 punto).

A continuación, se presentarán los efectos que, de acuerdo a estos resultados se lograron con la cooperación de Volens, en el área de la “Educación Alternativa”, en las 7 organizaciones socias en América Central.

3.3. Efectos de la cooperación de Volens 2008-2009, Centroamérica

La triangulación de los resultados obtenidos a través de las encuestas, entrevistas y grupos focales, permite afirmar que las **organizaciones socias** de Volens, con la cooperación desarrollada en el período de abril 2008 a mayo 2009, son **fortalecidas en sus capacidades para construir oportunidades de formación de jóvenes**, comprometidas/os en y con su comunidad (Objetivo).

Esta afirmación se basa en tres hechos:

1. Los buenos resultados de los cursos técnicos:
 - a. Se obtiene un nivel de retención de estudiantes que oscila 74 y 98%, lo que implica un avance significativo en comparación con el nivel de retención inicial (60-75%).
 - b. Las organizaciones socias que ya finalizaron cursos de formación logran entre 70 y 89% de jóvenes con “buenas” calificaciones. En el momento de iniciar el programa de cooperación este porcentaje correspondía a sólo un 60%.
 - c. Hay una mejoría en cuanto a la ubicación laboral de egresadas/os, sin embargo todavía no se ha alcanzado la meta establecida en este aspecto.
2. Las y los jóvenes reflejan entre 35 y 83% un compromiso importante en y con su comunidad. De la mayoría de las organizaciones no se disponía de datos al respecto al inicio del programa de cooperación, sin embargo como efecto de éste se ha logrado que en las organizaciones socias se le dé un seguimiento a este indicador.

3. El nivel de sostenibilidad de las iniciativas de formación ha mejorado considerablemente, tomando en cuenta:
 - a. Un avance sustancial en la capacidad institucional (y experiencia) en cuanto a sistematización de experiencias.
 - b. Ya son 4 de 7 organizaciones que disponen de una metodología innovadora expresa, la cual se está validando.
 - c. La cantidad de jóvenes participando en los espacios de formación creció en un 22%.

Todo lo anterior se expresa a través del hecho que, por la cooperación de VOLENS en este período, se logró **una mejor formación** (Resultado Esperado 1) en las y los facilitadoras/es (equipo técnico):

1. Se desarrollaron, como promedio hasta 3.5 procesos de formación por OS.
2. De 24 facilitadoras/es capacitándose en el 2008, se pasó a 215 (al participar en 2 procesos diferentes, la persona cuenta por 2) en el 2009, tomando en cuenta las 7 OS.
3. El porcentaje de facilitadoras/es que afirma poner en práctica los cambios metodológicos oscila entre 38 y 100%, dependiendo de la OS. Este mismo hecho lo afirman las direcciones técnicas de cada OS para un % de su personal que oscila entre 25 y 90%.

Y como efecto de esta, más y mejor, formación, las OS tienen sus facilitadoras/es, y personal educativo en general, más fortalecidos/as, en cuanto a innovación de metodologías, transformación curricular y sistematización de experiencias, relacionadas con la educación alternativa.

Las OS también están más fortalecidas en la construcción de métodos educativos alternativos. Este efecto de la cooperación se expresa en las 10 construcciones metodológicas que se están aplicando, de las cuales 4 a nivel regional (o sea, al mismo

tiempo en diferentes organizaciones, cada una con sus particularidades). En la actualidad, en todas las OS, hay una valoración positiva ante estas nuevas metodologías, lo que implica una actitud positiva ante el cambio. Estas nuevas metodologías se están aplicando en las 38 nuevas opciones de formación que son creadas en los contextos de las OS. De estas 38, 29 fueron creadas el último año y todavía no están consolidadas. 21 están en proceso de validación, 12 se están re-trabajando y 5 todavía permanecen como propuesta, a nivel teórico.

Como efecto de la cooperación, las OS se han fortalecido en su capacidad de trabajo en redes. En cuanto a las redes juveniles los avances más significativos se expresan a nivel de redes locales, mientras que en el caso de las redes a las cuales pertenecen las OS en sí, más bien son las redes regionales (internacionales) las que se han multiplicado. Es notorio que la misma Acción “Educación Alternativa” es reconocida como una red de OS. La importancia del trabajo en red, tanto a nivel de jóvenes, como a nivel de las organizaciones todavía no se ha generalizado, todavía hay mucho desconocimiento al respecto. Entre quienes las conocen su valoración es que se están fortaleciendo, que son estratégicamente importantes o que su valor es trascendental.

No se observan efectos en cuanto a los temas transversales de “discapacidad”, “medio ambiente” y “género”. Son temas a tratar todavía en el tiempo que hace falta del programa de cooperación.

En cuanto al efecto del programa de cooperación en la capacidad en gestión de proyectos, se observa una mejoría sensible en cada uno de los indicadores correspondientes, destacándose el área de la sistematización.

A través de la aplicación de los instrumentos (cuestionarios de **encuestas**, guías para las **entrevistas** y diseños metodológicos para **grupos focales**) a una **muestra** de los diferentes

sectores de la población relacionada, tanto al inicio del proceso de cooperación (línea base), como después de un año (evaluación intermedia) y una **comparación sistemática** de los resultados en ambos momentos, se lograron recolectar datos correspondientes a cada uno de los indicadores que integran el sistema de evaluación. La **revisión detenida de los documentos** y el **análisis de sus contenidos**, apoyado en la aplicación de **métodos matemáticos** y de **procesamiento estadístico**, también en procesos lógicos del pensamiento como son la **deducción** y la **inducción**, junto a **las vivencias propias** del autor para la correcta interpretación de los datos y una **triangulación** de resultados con **enfoque sistémico**, permitieron identificar como principales EFECTOS de la cooperación:

a. Las **organizaciones socias** de Volens, con la cooperación desarrollada en el período de abril 2008 a mayo 2009, son realmente **fortalecidas en sus capacidades para construir oportunidades de formación de jóvenes**, comprometidas/os en y con su comunidad, considerando:

- Los buenos resultados (retención, puntajes, ubicación laboral acorde con su formación) que se obtienen en los diferentes tipos de espacios de formación técnica.
- Un creciente compromiso de participantes de estos espacios en y con su comunidad.
- Una mejora considerable, en comparación con la línea base, en cuanto al nivel de sostenibilidad de las nuevas iniciativas de formación técnica.

b. Se ha logrado más y mejor formación a nivel de equipos técnicos, resultando en que las organizaciones socias tienen sus facilitadoras/es, y personal educativo en general, más fortalecidos/as, en cuanto a innovación de metodologías, transformación curricular y sistematización de experiencias, considerando:

- Un promedio de 4 procesos nuevos de formación por organización socia (7).

- Un promedio de 30 facilitadoras/es (equipo técnico) por organización social ha participado o está participando en procesos de capacitación (al participar la misma persona en dos procesos, se cuenta por dos).
 - Unos porcentajes considerados de aplicación real de metodologías innovadoras que oscilan entre 25 y 90%, dependiendo de la organización social.
- c. Las organizaciones sociales están más fortalecidas en sus capacidades para construir métodos educativos alternativos, considerando:
- Las 10 nuevas construcciones metodológicas que se están aplicando a nivel de la región y de las cuales 4 tienen una proyección regional, es decir se aplica al mismo tiempo en varias organizaciones la misma propuesta metodológica, construida colectivamente entre representantes de estas mismas organizaciones.
 - Que estas nuevas metodologías se están aplicando en las 38 nuevas opciones de formación técnica para jóvenes que son creadas en los contextos de las organizaciones sociales.
- d. Las organizaciones sociales se han fortalecido en función del trabajo en redes. En el caso de redes juveniles los avances más significativos se expresan a nivel de redes locales, mientras que en el caso de las organizaciones, más bien son las redes regionales que se han multiplicado. La Acción "Educación Alternativa" es una de las redes regionales mencionada por diferentes organizaciones.
- e. No se observan efectos en cuanto a los temas transversales de discapacidad, medio ambiente y género.
- f. En la capacidad en gestión de proyectos, se observa una mejoría sensible en cada uno de los indicadores correspondientes, destacándose el área de la sistematización.

A continuación, las conclusiones de este estudio.

CONCLUSIONES

1. Los resultados de la **revisión de documentos** seleccionados con los referentes pedagógicos de las ciencias vinculadas con la cooperación, así como los resultados de **las vivencias**, el estudio histórico-lógico y la sistematización permitieron identificar a la Educación de Adultos, la Educación Avanzada y la Educación Alternativa, como sustentos para la Evaluación de los efectos de la Educación Alternativa.
2. La sistematización y el estudio histórico-lógico posibilitaron que el autor definiera la cooperación genuina como un proceso pedagógico caracterizado por el arte de escuchar (apertura), la voluntad de compartir (ternura), la decisión de compromiso (postura) y la visión de integración (contextura), permitiendo identificar sus tendencias.
3. El análisis documental, la sistematización y las vivencias acumuladas por el autor, posibilitaron la parametrización de la evaluación de los efectos de la cooperación de Volens en el período 2008-2009, así como la elaboración de los instrumentos a aplicar a los diferentes sectores involucrados.
4. A través de la modelación el autor diseñó un Sistema de Evaluación de los Efectos de la Cooperación, construido y aplicado durante el período 2008-2009. Sus componentes combinados a través del enfoque del marco lógico y con el mapeo de avances permitió ordenar los resultados por objetivo, monitoreando y evaluando el seguimiento en dos momentos: durante la construcción de la línea base y un año después en una evaluación intermedia.

5. A través de la aplicación de los instrumentos (cuestionarios de encuestas, guías para las entrevistas y diseños metodológicos para grupos focales), se lograron recolectar datos correspondientes a cada uno de los indicadores que integran el sistema de evaluación, permitiendo identificar los principales EFECTOS de la cooperación: las **organizaciones socias** son **fortalecidas en sus capacidades para construir oportunidades de formación de jóvenes**, comprometidas/os en y con su comunidad, considerando los resultados obtenidos; se ha logrado mejor formación de los equipos técnicos en cuanto a innovación de metodologías, transformación curricular y sistematización de experiencias; las organizaciones socias están más fortalecidas en sus capacidades para construir métodos educativos alternativos y en el trabajo en redes; y se observa una mejoría sensible en cada uno de los indicadores correspondientes a la gestión de proyectos, destacándose el área de la sistematización.

Después de haber concluida esta fase del estudio, se formulan a continuación las recomendaciones pertinentes.

RECOMENDACIONES

*** Para la divulgación de los resultados**

- Compartir las construcciones científicas, tanto en cuanto a productos (los efectos), como a procesos (participación colectiva y constructiva en el proceso de parametrización), divulgando los resultados de esta investigación, tanto a nivel de la comunidad científica pedagógica (artículos científicos), como a nivel de las y los actoras/es relacionadas/os en el campo, en particular la concepción y la práctica de la cooperación como proceso pedagógico y sus implicaciones.

*** Para generalizar estas experiencias y resultados**

- Compartir la esencia del Modelo de Evaluación aplicado con otras ONG's y/o programas de Educación Alternativa en la región Centroamérica, enfocando particularmente la experiencia en un proceso de parametrización participativa y la construcción conjunta de instrumentos de valoración orientados a las y los diferentes actoras/es relacionadas/os.

*** Para el desarrollo de estrategias de una cooperación genuina**

- Analizar y comparar las concreciones contextualizadas de los cuatro pilares de una cooperación genuina, tal que se pueda elaborar un documento de referencia en el cual, además de la filosofía y la ideología de esta cooperación, también aparecen expresiones concretas.

*** Para la continuidad del desarrollo del programa de Volens, en particular**

- Considerar la posibilidad de aplicar los instrumentos a un porcentaje mayor de (o toda) la población referida en esta tesis. Podría darse en el tercer momento de valoración.

- Elaborar, aplicar y analizar los resultados de instrumentos que midan el impacto socio-económico y educativo-cultural de los programas de cooperación de Volens en Centroamérica y otras regiones.

BIBLIOGRAFÍA

- . Abdala E. (2004), **Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes**. CINTERFOR, Montevideo, 152 pp.
- . Aldana Mendoza C. (2004), **Ternura y Postura: la educación para la paz**. Colección Cultura de Paz – FLACSO / UNESCO, Guatemala, 192 pp.
- . Ander-Egg E. (1982), **Metodología del Trabajo Social**. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, Alicante, 244 pp.
- . Añorga J., Valcárcel N. y De Toro (2003), **El modelo de Evaluación de Impacto**. Formato digital, La Habana – Cuba, 22 pp.
- . Añorga Morales J. (1997), **Pedagogía y Estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada**. ISPEJV – formato digital, La Habana – Cuba, 136 pp.
- . Añorga Morales J. (2000), **Glosario de términos de Educación Avanzada**. Formato digital, La Habana – Cuba, 48 pp.
- . Añorga Morales J. (2001), **La Educación Avanzada**. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona – España, 92 pp.
- . Añorga Morales J., Valcárcel Izquierdo N. y Borges Cartaza M. (1999), **Axiología y Educación Avanzada**. Formato digital, La Habana – Cuba, 9 pp.
- . Aquím Chávez R. y Krueger C. (2001), **Hacia un Sistema de Monitoreo al Plan de Reducción de la Pobreza en Municipios _ SISMO**. Presentación en PP, La Paz – Bolivia, 27 pp.
- . Arriagada R. (2002), **Diseño de un sistema de medición de desempeño para evaluar la gestión municipal: una propuesta metodológica**. ILPES, Santiago de Chile, 188 pp.
- . Asociación de Pedagogos de Cuba (1998), **Selección de lecturas sobre Metodología de la Educación Popular**. CIE, La Habana, 73 pp.
- . Ayales I. y otras/os (1991), **Haciendo camino al andar: guía metodológica para la acción comunitaria**. OEF – internacional, Washington D.C., 243 pp.
- . Baca Urbina G. (2001-4), **Evaluación de Proyectos**. McGraw-Hill, México, 383 pp.
- . Baker J. (2000), **Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza. Manual para profesionales**. BM, Washington, 218 pp.
- . Banco Mundial (2002), **Seguimiento y Evaluación: Instrumentos, métodos y enfoques**. OED, Washington, 26 pp.
- . Barrera Parra J. (1996), **Gestión y administración de la cooperación internacional**. Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá D.C., Colombia, 48 pp.
- . Beccaria L.A. (1995), **Enfoques para la medición de la pobreza**. S.E., S.L., 28 pp.
- . Bosco Pinto J. (1987), **La Investigación-Acción**. Agencia canadiense para el desarrollo internacional, Colombia, 123 pp.
- . Botello González M.A. (2004), **El Movimiento Cooperativo**. En: <http://www.monografias.com/trabajos21/movimiento-cooperativo/movimiento-cooperativo.shtml>
- . Budinich V. (1998), **Lineamientos para Incorporar la Perspectiva de Género en Sistemas de Seguimiento y Evaluación**. FIDA-CDB, Castries, Sta. Lucía, 53 pp.
- . Camacho H. y otros (2001), **El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo**. CIDEAL-ADC, Madrid, 234 pp.

- . Camara López L. (2005), **Planificación Estratégica. Guía para entidades sin ánimo de lucro que prestan servicios de inserción sociolaboral**. CIDEAL, Madrid, 145 pp.
- . CANTERA _ Centro de Educación y Comunicación Popular (2002), **Curso de Desarrollo y Poder Local con perspectiva de Género. III taller: Evaluación, Seguimiento y Medición de Impacto y la concepción metodológica de educación popular con perspectiva de género**. CANTERA, Managua, 50 pp.
- . CEMEDE (2007), **Informe de actividades Julio 2003 – Febrero 2007**. CEMEDE, Costa Rica, 12 pp.
- . CERIS _ Centro de Estadística Religiosa e Investigaciones Sociales (2003), **Evaluación de Proyectos Sociales. Textos para el debate**. CERIS, Brasil, 21 pp.
- . Chassagnes Izquierdo O. (s.f.), **Fundamentos de Gerencia Contemporánea. Diplomado en Participación Comunitaria y gestión de calidad de servicios**. Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”, La Habana – Cuba, 123 pp.
- . CICA-IMC (2002), **Evaluación de efectos económicos, sociales y ecológicos del Proyecto TROPISEC**. TROPISEC, Estelí – Nicaragua, 62 pp.
- . Comisión Nacional de Juventud de Nicaragua (s.f.), **Diseño y conformación de un sistema de monitoreo y evaluación**. Presentación en PP, Managua, 21 pp.
- . Comité de Asistencia para el Desarrollo – CAD (2002), **Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados**. OECD, París – Francia, 37 pp.
- . del Pino Calderón J.L. (2005), **Investigación, evaluación y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje: una propuesta desde el enfoque histórico – cultural**. IPLAC – Educación Cubana, Ciudad de La Habana, Cuba, 19 pp.
- . DPPI (2001), **El uso de indicadores socio-económicos en la formulación y evaluación de proyectos sociales. Aplicación Metodológica**. ILPES, Santiago de Chile, 109 pp.
- . Dubois A. (2000), **Cooperación bilateral / multilateral**. En: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 3 pp.
- . Dubois A. (2000), **Cooperación descentralizada**. En: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 5 pp.
- . Dubois A. (2000), **Cooperación financiera**. En: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 4 pp.
- . Dubois A. (2000), **Cooperación para el desarrollo**. En: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 5 pp.
- . Duignan P. (2004), **Intervention Logic: How to build outcomes hierarchy diagrams using the OH diagramming Approach**. From the strategic evaluation website. URL: <http://www.strategievaluation.info/se/documents/124pdf.html>
- . Earl S., Carden F. y Smutylo T. (2001), **Outcome Mapping: building learning and reflection into development programs**. International developmente research Centre, Ottawa – Canadá, 109 pp.
- . Ebbens S. (2005-2), **Samenwerkend Leren: een praktijkboek**. Wolters-Noordhoff, Groning, 223 pp.
- . Eizagirre M. (2000), **Educación para el desarrollo**. En: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 4 pp.
- . Espinoza Corrales L. y Van de Velde H. (2007_a), **Educación Popular**. FAREM Estelí – UNAN-Managua / CICAP, Estelí – Nicaragua, 129 pp.

- . FAO (s.f.), **Metodologías de Diagnóstico Rápido para Evaluar el Impacto**. http://www.fao.org/pbe/pbee/docs/other/field_proj/sp/rapid_s.htm, 9 pp.
- . Fontaine E.R. (1999-12), **Evaluación social de proyectos**. Alfaomega, Colombia, 471 pp.
- . Forni F. (2004), **Formulación y evaluación de proyectos de acción social**. IDISCO – Universidad de Salvador, Buenos Aires – Argentina, 57 pp.
- . Förrer M., Kenter B. y Veenman S. (2000), **coöperatief leren in het basisonderwijs**. CPS, Amersfoort (fuente: *De wereld van Het Jonge Kind jaargang 28, mei 200*)
- . Freire P. (1969), **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI – Editores, México, 151 pp.
- . Freire P. (1970), **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI – Editores, México, 245 pp.
- . Freire P. (1973), **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural**. Siglo XXI – Editores, México, 109 pp.
- . Freire P. (1984), **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Siglo XXI – Editores, México, 176 pp.
- . Freire P. (1997), **La educación en la ciudad**. Siglo XXI – Editores, México, 168 pp.
- . Freire P. (1997), **Pedagogía de la Autonomía**. Siglo XXI – Editores, México, 139 pp.
- . Freire P. y Macedo D. (1987), **Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad**. Paidós, Buenos Aires, 176 pp.
- . Fundación Internacional de Jóvenes (2003), **Guía de recursos para ONG's y Organizaciones Civiles**. BM – Programa de Pequeñas Donaciones, S.L., 62 pp.
- . Galindo Cáceres J. (coordinador) (1998), **Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación**. Addison Wesley Longman, México, 523 pp.
- . García-Ramírez M. y otros, **Metodología de la Intervención Social: implicaciones para la investigación y la práctica de la psicología comunitaria**. en: Maya Jariego I., García Ramírez M. y Santolaya Sariano F.J. (Coords.) (2007), *Estrategias de Intervención Psicosocial. Casos Prácticos*. Ed. Pirámide, Madrid, p. 45-75.
- . Gómez C.H. (1998), **Una mirada creativa al futuro de los organismos internacionales de cooperación multilateral**. En: *Revista Iberoamericana de Educación # 16*. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a07.htm> , 8 pp.
- . Guadalupe C. (2008), **Situación Educativa de América Latina y EL Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007**. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Santiago, Chile, 239 pp. - <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>
- . Guerra Dávila R.E.F. (1998), **Sistemas de Información para la Administración**. Universidad Abierta, internet, 11 pp.
- . Gutiérrez J. (2000), **Cooperación técnica**. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 4 pp.
- . ICCO (2000), **Pautas para una buena planificación, monitoreo y evaluación (pme) de proyectos de desarrollo comunitario implementados por ong del hemisferio sur con el respaldo de organismos ecuménicos europeos**. En internet: <http://www.icco.nl>, 52 pp.
- . Jara H. O. (1994), **Para sistematizar experiencias**. Alforja, Costa Rica, 243 pp.

- . Jara H. O. (1998), ***El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales.*** ALFORJA, Costa Rica, 10 pp.
- . Jara H. O. (2001), ***Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias.*** Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, Costa Rica, 7 pp.
- . Jara H. O. (2004), ***La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latino-americano – una aproximación histórica.*** ALFORJA, Costa Rica, 14 pp.
- . Junio J.C. (2008), ***Los desafíos del movimiento cooperativo en la construcción social y política.*** En revista del CCC [en línea]. Enero / Abril 2008, n° 2. [citado 2008-12-06]. Disponible en Internet:
http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/35/los_desafios_del_movimiento_cooperativo_en_la_construccion_social_y_politica.html.
- . Klinger E. (1998), ***El seguimiento en los proyectos de cooperación técnica.*** GTZ, Alemania, 31 pp.
- . Lamolla L. (1999), ***La Capacidad de Emprender. El rol de los emprendedores en el desarrollo. A propósito de la lectura de “Disclosing new worlds”.*** En: *Doctrina Desarrollo Local*.
<http://www.cebemvirtual.org/bvdocumentos/libro.zip>, 1105 pp.
- . Martí J. (2003), ***Obras Completas. Vol 5: 1877-1878.*** Editorial José Martí, Cuba, 450 pp.
- . Martí Juan P. (2003), ***El cooperativismo y la economía social como movimiento de emancipación de los sectores populares y alternativa al capitalismo.*** Instituto de Historia, UadER, Uruguay, 5 pp.
- . Marx C. (1986), ***El Capital. Crítica de la Economía Política. Tomo 1.*** Editorial de Ciencias Sociales, La Habana – Cuba, 748 pp.
- . Méndez Delgado E. y Lloret Feijóo M. (2003), ***Una forma de medir el desarrollo económico local en Cuba.*** Universidad Central de Las Villas, Cuba, 45 pp.
- . Moragues A. y otros (2000), ***Monitoreo de programas y servicios sociales desde la perspectiva de los beneficiarios y actores sociales involucrados: una evaluación desde el territorio.*** SIEMPRO, Argentina, 109 pp.
- . Núñez H. C. (1992-2), ***Educación para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular.*** IMDEC, México, 272 pp.
- . Ochoa Espinoza M. y Van de Velde H. (2003), ***Técnicas de Educación Popular. Módulo 3 y memoria.*** CICAP, Estelí – Nicaragua, 30 pp.
- . Osorio Vargas J. (S.F.), ***Cruzar la orilla: debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa.*** Internet, S.L., 3 pp.
- . Pereda C., Ángel de Prada M. y Actis W. (2003), ***Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía.*** Conferencia – Encuentro de la Consejería de Juventud, Córdoba – España, 26 pp.
- . Pérez E. C. (2008), ***El fundamento de la solidaridad.***
- . Paul R.L. (2008), ***El movimiento cooperativo como alternativa a la injusticia.*** Comisión de Asociados del Banco CREDICOOP, Remedios de Escalada – Argentina. Encontrado en:
<http://filial066credicoop.blogspot.com/2008/12/el-movimiento-cooperativo-como.html>
- . Quintero Uribe V.M. (1995), ***Evaluación de Proyectos. Construcción de Indicadores Sociales.*** Fundación FES, Colombia, 279 pp.

- . *Radio y Educación de Personas Adultas # 57* (2007), **Cooperación y educación: punto de apalancamiento**. (Artículo Editorial) de la Revista digital de Reflexión y Diálogo -Anchieta - Red Ignaciana de Canarias, <http://www.redanchieta.org/spip.php?article42> , 3 pp.
- . Reinoso Cápiro C.B. (2005), **Un modelo pedagógico para contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los profesores generales integrales de la secundaria básica actual**. Tesis Doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana – Cuba, 131 pp.
- . Robles T. y Luna R. (1999), **Elaboración de indicadores para proyectos ambientales**. PROARCA/CAPAS, Guatemala, 45 pp.
- . Rodas Castillo S.M., Urriza Goldaracena C. y Van de Velde L. (2006), **“DESARROLLO”: ¿Paradigma recuperable o paradoja? En búsqueda de nuevos paradigmas para “Otro-Mundo-Posible”**, UCA, San Salvador, 59 pp.
- . Román C. M. (1999), **Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales**. Internet: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/01/paper04.htm>, Chile, 8 pp.
- . Rue, J., (1994), **El trabajo cooperativo**, en Dader, P., Gairín, J., (eds), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*, Ed. Praxis, Barcelona, pp. 244-253.
- . S.A. (2008), *Apuntes sobre el cooperativismo*. En: **Periódico El Nacional**, Santo Domingo - República Dominicana, 29 de noviembre del 2008.
- . Sagastizabal M.A. y Perlo C.L. (2004), **La investigación – acción como estrategia de cambio en las organizaciones**. Stella / La Crujía, Buenos Aires – Argentina, 268 pp.
- . Sánchez Vega E. (Dirección y Coordinación) (2000), **Identificación de las necesidades formativas para la calidad**. FOREM, Castilla – La Mancha, 142 pp.
- . Santos Guerra M.A. (1998), **Evaluar es comprender**. Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires, 285 pp.
- . Sapag Chain N. y Sapag Chain R. (1996-3), **Preparación y evaluación de proyectos**. McGraw-Hill, Santafé de Bogotá, 404 pp.
- . Sarmiento Díaz M. I. y Brenson Lazán G. (1995), **Dinámica psicosocial de crisis y cambio. Manual del Facilitador**. Fundación Neo-humanista, Bogotá, 118 pp.
- . Sazo Ramos C.C. y Valenzuela Morales L. (2000), **Marco Lógico. Formulación de proyectos y programas en el contexto del desarrollo local**. Inst. Profesional del Valle Central, Talca, 30 pp.
- . Solarte Lindo G. (s.f.), **La cooperación local**. Internet : http://www.misionrural.net/publicaciones/cooperacion/cooperacion_local.pdf, 73 pp.
- . Suescun Pozas N.A. (2008), **Estrategia de Cooperación Nacional**. Ministerio de Cultura, Colombia, 10 pp.
- . Torres R.M. (2005), **12 tesis para el cambio educativo**. Fe y Alegría, <http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=10&idrev=29&idsec=3005&idedi=29>, 173 pp.
- . Tudesco J.C. (2002), **Los pilares de la educación del futuro**. IIPE-Buenos Aires, Buenos Aires – Argentina, 10 pp.
- . Úriz Bidegáin N. (coord., 1999), **El aprendizaje cooperativo**. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Navarra, 169 pp.
- . Urzúa D. (2004), **Manual del sistema de seguimiento y evaluación de la política pública de juventud (sse)**. Comisión Nacional de Juventud de Nicaragua, Managua, 68 pp.
- . Valcárcel Izquierdo N. (1999), **Educación Comparada en la Educación Avanzada**. Formato digital, La Habana – Cuba, 35 pp.

- . Valcárcel Izquierdo N. (2000), **La interdisciplinariedad en la Enseñanza, la Innovación y el Currículum**. ISP “Enrique José Varona”, La Habana, 109 pp.
- . Valcárcel Izquierdo N. (2001), **Comunicación Profesional**. ISP “Enrique José Varona”, La Habana, 101 pp.
- . Valcárcel Izquierdo N. (2004), **Gestión de la integración latinoamericana: presente y futuro**. Formato digital, La Habana – Cuba, 102 pp.
- . Valcárcel Izquierdo N. (2005), **Investigación Educativa. (compilación)** ISPEJV – Formato digital, La Habana – Cuba, 169 pp.
- . Van de Velde H. (2002), **La investigación facilitadora de procesos de construcción de oportunidades de Aprendizaje (conferencia)**. CICAP, Estelí – Nicaragua, 6 pp.
- . Van de Velde H. (2004), **SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER**. CICAP, Estelí – Nicaragua, 52 pp.
- . Van de Velde H. (2006-2), **Formulación y gestión de (micro-)proyectos**. FAREM Estelí – UNAN-Managua / CICAP, Estelí – Nicaragua, 111 pp.
- . Van de Velde H. (2008), **Aprendizajes significativos desde la construcción conjunta de contextos propios. Pautas para la construcción curricular**. Ponencia en I Congreso de Educación, UNAN-Managua, 19 pp.
- . Van de Velde H. (2008), **Educación Popular**. CICAP/FAREM, Estelí – Nicaragua, 155 pp.
- . Van de Velde H. (2008), **Procesos de Facilitación**. CICAP/FAREM, Estelí - Nicaragua, 102 pp.
- . Van de Velde H. (2008), **Sistematización de Experiencias**. CICAP/FAREM, Estelí – Nicaragua, 176 pp.
- . Van de Velde H. (2009), **Sistemas de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación de Proyectos Sociales**. CICAP/FAREM, Estelí – Nicaragua, 180 pp.
- . Vela G. (2003), **Enfoque del Marco Lógico como herramienta para planificación y gestión de proyectos orientados por objetivos**. NORAD, Madrid, 50 pp.
- . Weaving R. y Thumm U. (1998), **Diseño de Sistema de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos**. BM _ Departamento de Evaluación de Operaciones – OED, Washington, 17 pp.
- . Westley F., Zimmerman B. y Patton M. (2007), **Getting to maybe**. Random House, Canadá, 272 pp.
- . Wiesner E. (2000), **Función de evaluación de planes, programas, estrategias y proyectos**. ILPES, Santiago de Chile, 34 pp.
http://www.cubainformacion.tv/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=7658, 2 pp.