

Un modelo para la Evaluación de la intervención social desde la Dimensión de las Expresiones Motrices



Grupo de Investigación
Cultura Somática



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1901

Grupo Universitario
de Educación Física

**Gloria Montoya Cuervo - Elvia Correa Gil - Carlos Mauricio González P.
Paula Andrea Vargas López - Ángela Urrego Tobón**



**Grupo de Investigación
Cultura Somática**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE
GRUPO DE INVESTIGACIÓN
CULTURA SOMÁTICA**

**MEDELLÍN
2008**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
CULTURA SOMÁTICA
LÍNEA CONSTRUCCIÓN SOCIAL
INSTITUTO UNIVERSITARIO
DE EDUCACIÓN FÍSICA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

INVESTIGADORES:

Gloria Montoya Cuervo

Trabajadora Social, profesora Universidad de Antioquia

Elvia Correa Gil

Magíster, profesora Instituto de Educación Física Universidad de Antioquia

Carlos Mauricio González P.

Magíster, profesor Instituto de Educación Física Universidad de Antioquia

Paula Andrea Vargas López

Trabajadora Social - Profesora Universidad de Antioquia

Ángela Urrego Tobón

P.H.D. Profesora Facultad de Educación Básica Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN

Marta Cecilia Galindo F.

Carlos Alberto Salazar

ISBN 978-958-44-2523-2



**POLITÉCNICO COLOMBIANO
JAIME ISAZA CADAVID**



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1826**



CONTENIDO

	Página
PROLOGO	9
MODELO EVALUATIVO DE LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL DESDE LAS EXPRESIONES MOTRICES	
PRIMERA PARTE	
INTRODUCCIÓN	13
1. BASES CONCEPTUALES	15
¿Qué es intervención en lo social?	15
El concepto de intervención en lo social	27
¿Qué son las Expresiones Motrices?	29
LA EVALUACIÓN. SU FUNCIÓN EN EL MODELO EVALUATIVO	35
¿Qué es un modelo?	43
¿Porqué construir un modelo evaluativo?	46
Descripción del modelo	48
¿Cuáles son los componentes del modelo?	53

SEGUNDA PARTE

**APLICACIÓN DEL MODELO EVALUATIVO
DE LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL,
DESDE LAS EXPRESIONES MOTRICES**

INTRODUCCIÓN	59
CONTEXTO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO	
CONTEXTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	60
1.1.1 Expresiones Motrices, Cultura y Cultura Somática	60
Expresiones Motrices y su incidencia en la formación de valores	64
La incidencia de las Expresiones Motrices y la formación en valores en la reconstrucción del tejido social.	69
ENFOQUE METODOLÓGICO	73
CONTEXTOS SOCIO-TERRITORIAL DE LA EXPERIENCIA	
2.1 CONTEXTO EXTERNO	86
2.1.1 Ubicación social e institucional de la intervención en lo social	86
CONTEXTO INTERNO	94
CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL MODELO	104
Dimensiones y Categorías a Evaluar	104
DIMENSIÓN SUSTANTIVA	104
La capacitación: aspecto fundamental para el proceso de desarrollo de la escuela	104
La formación motriz y la formación de valores: dos constantes invariables del proceso de intervención social.	107
Cobertura y Focalización	108
Ejecución del proyecto: la participación de todos y para todos	111
Aceptación comunitaria, un reconocimiento de la experiencia .	112
DIMENSIÓN GERENCIAL	115
La Coordinación de la Escuela: un estilo democrático en su direccionamiento	115
La estrategia de comunicación: una apuesta al entendimiento.	117
El proceso de auto evaluación: importante pero no suficiente.	118
Recursos físicos, técnicos y materiales para el funcionamiento de la propuesta: una oportunidad vuelta realidad.	119

	Página
El talento humano, un apoyo permanente en el proceso	120
La estructura administrativa, una situación bastante difícil.	121
La situación económica, una necesidad permanente.	122
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	123
Sustentabilidad económica y financiera	123
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS ADQUIRIDOS	
IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS, DEBILIDADES	
Y ACCIONES MEJORADORAS	124
Fortalezas de las dimensiones Sustantiva, Gerencial	
y Estratégica	124
Debilidades de las dimensiones Sustantiva, Gerencial	
y Estratégica	126
Acciones Mejoradoras del modelo	127
BIBLIOGRAFÍA	132
FUENTES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	137

PROLOGO

Plantear teóricamente un modelo evaluativo en lo social, significa, intentar representar la realidad mediante la racionalización de la experiencia investigativa, con la intención de esquematizar y conceptualizar un fenómeno expresado en y por una comunidad, eso es precisamente lo que pretenden los investigadores del Grupo de investigación de Cultura Somática, autores del presente texto: *MODELO EVALUATIVO DE LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL DESDE LAS EXPRESIONES MOTRICES*.

Como bien lo plantean sus autores, el texto nos presenta claramente diferenciadas dos partes, lo conceptual y lo práctico evaluativo propiamente dicho. La primera le da un tratamiento necesariamente didáctico-ilustrativo con las precisiones teóricas , que muy seguramente serán de gran utilidad, como guía para el desarrollo de procesos evaluativos de proyectos sociales y la segunda comparte con el lector, de una forma simple y clara la experiencia evaluativa de un programa de intervención social en la comunidad del barrio Santo Domingo de la ciudad de Medellín, que se constituye en un modelo evaluativo para programas similares.

La evaluación en lo social se puede considerar de múltiples formas según sea su objeto , es así como muchos autores han acuñado el concepto dependiendo de la utilidad, que por lo general deviene en un acto educativo, por ejemplo:

"Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información rigurosa-valiosa, valida y fiable-, orientado a valorar la calidad y logros de un programa como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso. Pérez Juste 1992.

Desde lo social-educativo, la evaluación debe ser sistemática y se constituye en un eje transversal dinámico y que está presente en todos los momentos del fenómeno social que se constituye en su objeto, es decir se evalúa el contexto, se evalúa el producto pero además se evalúa el proceso y es en esta amalgama donde la evaluación tiene su validez.

Por eso la propuesta de los autores es clara y no se trata de teorizar de una forma pontifical, lo que se trata es de presentar una propuesta evaluativa desde la misma práctica derivada de la experiencia social, como evidencia del trabajo investigativo al interior de la línea de Construcción social del grupo de Investigación Cultura Somática y como un aporte en la intención de llenar los posibles vacíos que en este sentido existen en nuestra comunidad académica, utilizando la motricidad y la cultura corporal como medios para visibilizar el trabajo con las comunidades.

Finalmente se debe destacar dos hechos, el primero, el carácter interdisciplinario del grupo de autores, todos ellos reconocidos en los círculos académicos relacionados con la motricidad, el cuerpo, la educación

física, la pedagogía y el trabajo social. Y el segundo la intención de los autores, que quisieron publicar la obra, como un homenaje al grupo de investigación Cultura Somática, en sus 15 años de existencia.

El libro es sin lugar a dudas un punto de partida en la construcción de una propuesta teórica para la evaluación de proyectos de intervención social, desde la motricidad.

Benjamín Díaz Leal

MODELO EVALUATIVO DE LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL DESDE LAS EXPRESIONES MOTRICES

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la cuestión de lo social demanda una forma diferente de abordaje, conocimiento e intervención de la realidad, exigiendo que los diversos conocimientos que crean y recrean las disciplinas y profesiones, se articulen en torno a búsquedas sistemáticas de teorías, métodos y estrategias que posibiliten una concepción multidimensional de los fenómenos sociales.

Particularmente el campo de conocimiento de la Educación Física, ha venido adentrándose desde la investigación y la intervención en el tema de lo social, trascendiendo el abordaje de las habilidades y capacidades corporales en pos de un rendimiento físico, a pensarse como un área que puede aportar a la construcción social desde escenarios lúdicos, que permiten resignificar la relación con el otro y su entorno. Sin embargo,

no ha logrado incorporar un enfoque de procesos que lleve a la sistematicidad de los conocimientos generales en esta perspectiva, configurándose así un nuevo campo de acción para sus profesionales.

En esta línea, el texto expone una propuesta de modelo evaluativo que sirva como herramienta para valorar las acciones que se llevan a cabo en la intervención en lo social, desde las Expresiones Motrices. Éste se estructura en dos apartes: el primero, aborda los aspectos conceptuales que soportan la propuesta del modelo, iniciando con una breve mirada a lo que se comprende como intervención en lo social, Expresiones Motrices y evaluación de proyectos sociales, para adentrarse luego en la exposición del concepto de modelo, las razones por las cuales es importante su construcción y la descripción detallada del mismo. El segundo, presenta el resultado de una evaluación realizada a una experiencia de intervención en lo social en la **Escuela de Iniciación y Formación Deportiva del Barrio Santo Domingo Savio (1995-2001)**, desde la cual se derivó el modelo evaluativo que se propone en el presente texto.

El libro no concluye ni pone punto final a la propuesta del modelo, por el contrario, deja abiertas compuertas, con la intención de que sea un marco referencial con la capacidad para acoger nuevas miradas que vayan complementando y dando respuesta a muchos aspectos que parecieran contradictorios, lo cual es inherente a los discursos y prácticas sociales.

1. BASES CONCEPTUALES

¿Qué es intervención en lo social?

Abordar conceptualmente el asunto de la intervención social en la actualidad significa adentrarse en un campo del conocimiento que ha contado con diferentes estudiosos del tema, quienes se han referido a él desde diversos paradigmas y escuelas del pensamiento, lo que ha implicado que se le den distintas connotaciones, generando así una gama de definiciones y conceptualizaciones que presentan convergencias y divergencias, las cuales recrean pero también complejizan cualquier estudio que sobre el término o concepto se desee adelantar. Sin embargo en el caso particular que nos convoca en este texto, se abordará de manera general el término **intervención** para luego adentrarse con mayor profundidad en el concepto de ***intervención en lo social***.

En diferentes contextos teóricos, el término ha recibido dos significados, en primer lugar, en expresiones muy puntuales, puede ser concebido como el accionar de un profesional que -utilizando ciertos mecanismos y herramientas- busca cumplir unos objetivos determinados; en segundo lugar, desde una perspectiva más amplia, se entiende como un proceso que -en un tiempo y en un contexto de mayor magnitud- quiere llevar a cabo acciones que integren en el sistema tanto personas calificadas, como aquellos que trabajan, impulsan y lo mantienen¹.

En palabras de Alfredo Carballada, **el término intervención** proviene del vocablo latino *intervenio*, que puede ser traducido como «venir entre»

1. CORVALAN R., Jaime. Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. En: Estudios Sociales. N° 92. Trimestre 2 de 1997; p. 10

o «interponerse». De ahí que *intervención* pueda ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otra parte, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión. En definitiva, **en todo** proceso de intervención en lo social se puede **en la mayoría de los casos**, encontrar con ambas caras de una misma moneda. En otras palabras, al ser la intervención un espacio, momento o lugar artificialmente constituido en tanto acción, desprenderla de una de las caras de la moneda, es separarla de esa sesión 'hobessiana' de soberanía, lo que implicará cierta dificultad, especialmente si se tienen en cuenta sus aspectos fundacionales.

Reconocer lo artificial de la intervención, es entenderla como dispositivo que se entromete en un espacio en tanto existe una demanda hacia ella. De ahí, que ésta sea el acto fundador de la intervención. En este aspecto, la demanda proviene de los sujetos que acuden a las instituciones, los organismos, los programas, entre otros aspectos. Pero también, es generada desde las instituciones, la agenda de políticas públicas, los medios de comunicación, en definitiva, de la visión de 'problema social' que una sociedad tiene.

En efecto, la intervención en lo social, implica una dirección definida desde la demanda o la construcción de ésta en relación con la denominada 'cuestión social'. Por otra parte, la intervención implica la existencia de una autoridad, quien interviene lo hace porque está legitimado a partir del reconocimiento del ejercicio de un derecho, o porque hay un estatuto que reglamentó su gestión, de modo que la intervención se estaría autorizando a sí misma, a partir de un status legal constituido.

La intervención también implica la elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento, en tanto aproximación desde un marco

comprendido explicativo de esa situación o, sencillamente, en tanto búsqueda de una secuencia lógica que dé sentido a lo que se presenta como demanda y a su vez plantea la posibilidad de respuesta a partir de determinados dispositivos para la acción. En otras palabras, intervenir implica la construcción de una lógica del acontecimiento fundante de la demanda desde cierto marco teórico o campo de saber.

En definitiva, la intervención es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias; así, la intervención implica una inscripción en ese “otro sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una ‘marca’ en la institución y desencadena una serie de dispositivos e instrumentos en éste”².

En palabras de Cristina de Robertis, la intervención “es un ‘querer actuar’ que significa tomar parte (...) convertirse en mediador”³ quien pretende generar una modificación en una situación dada del asistido. Dicho ‘querer actuar’ se relaciona directamente con el ‘qué hacer’ en estrecha alianza con el ‘cómo hacerlo’, confiriendo especial énfasis a la determinación de los elementos desde los cuales se partirá para efectuarla y la estrategia que se adoptará. En el marco de este concepto, el mediador o interventor juega un papel crucial en el proceso de intervención, convirtiéndose en el actor que busca propiciar el cambio y en ese sentido es quien lo direcciona.

En síntesis, podría entenderse la intervención “como la acción de mediar en un fenómeno, en una situación o en una problemática no resuelta a partir de una inaceptabilidad, pues afecta la vida cotidiana de algunos

-
2. CARBALLEDA, Alfredo. La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2004. pp. 93-94.
 3. DE ROBERTIS, Cristina. Metodología de la Intervención Social en Trabajo Social. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1997. p. 131.

individuos. Se realiza a partir del conocimiento y comprensión que se posee sobre la problemática y sobre las diferentes realidades subjetivas construidas mediante las representaciones y comprensión interna de los hechos, tanto desde perspectivas particularizantes, como desde teorías sociales que aportan a la fundamentación de procesos y de resultados”⁴.

Esta visión del término intervención convoca al análisis comprensivo e interpretativo de la situación problema, que permite dilucidar las múltiples acepciones, manifestaciones e implicaciones que la componen, viabilizándose con ello la ampliación del rango de análisis, facilitando la opción de posibles alternativas de solución; en ese sentido, la interpretación del concepto gira básicamente en torno a los elementos que comprenden este accionar. En primer lugar, la forma de concebir el objeto de intervención, que simultáneamente se convierte en objeto de conocimiento; en segundo lugar, la institución u organización que la promueve; en tercer lugar, la fundamentación teórica o conceptual que sirve como referente para la intervención; en cuarto lugar, la perspectiva metodológica e instrumental que la materializa y finalmente la forma en que se concibe al sujeto.

El primer componente es el ***objeto de intervención*** que a su vez es *objeto de conocimiento* y viceversa, postulado que enfrenta el dualismo epistemológico y metodológico, erigido en torno a la teoría y a la práctica, fundamentado básicamente en el modelo racional (positivista). Este postulado convoca a propiciar una interrelación entre el conocer y el hacer sin supeditar el uno al otro; por el contrario, busca una

4. CIFUENTES GIL, Rosa María y otras. “Intervención de Trabajo Social. Avances y perspectivas”, (1995-2000). Universidad de La Salle, Facultad del trabajo social. Centro de investigaciones Bogotá, 2001. p. 23.

complementariedad y una relación dinámica entre ambos, prevaleciendo así el énfasis hecho por Maturana en tanto que “todo hacer es conocimiento y todo conocimiento es hacer”⁵.

Antes de continuar con el análisis del concepto **objeto de conocimiento e intervención**, es de gran relevancia tener claro qué se comprende por objeto; éste se deriva etimológicamente del latín *Obiectus* que significa todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo. Para Natalio Kisnerman, “el objeto (...) es aquello con lo que trabaja una disciplina para conocerlo y transformarlo. El objeto no es a priori, se construye por y en red de relaciones”⁶. En ese sentido, cuando se alude al objeto de conocimiento e intervención, la construcción del objeto no es un constructo mecánico o lineal, producto de una clasificación empírica “(...) en contraposición, [se entiende] esa construcción como un proceso teórico–práctico en el sentido de que toda intervención tiene un matiz teórico que la sustenta y un instrumental metodológico que le permite recrear dichos conceptos en la realidad. Por lo tanto realidad y conceptos se relacionan dialécticamente como construcción de un saber especializado y mediados por una metodología”⁷.

Desde esta dimensión, los componentes de la realidad surgen de la producción y reproducción cotidiana de la acción social de los sujetos,

-
5. MATURANA, Humberto. El Árbol del Conocimiento. Citado por DUQUE, Aura Victoria. Escenario para abordar los objetos de conocimiento e intervención. *En*: Revista Universidad de Caldas. Manizales. Vol. 21, Nº. 1. (Enero - abril), 2001.
 6. KISNERMAN, Natalio. Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el constructivismo. Citado por: GARCÍA, Francisco Luis y otros. Metodología de Trabajo Social en América Latina: décadas de los 80's y los 90's. Medellín. 2001 p. 41. Trabajo de Grado (Trabajadores Sociales). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social.
 7. ROZAS PAGAZA, Margarita. Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio, 1998. p 60.

la cual se encuentra mediada por las relaciones sociales que en torno a la satisfacción de necesidades, intereses, comportamientos y saberes distintos se construyen o de-construyen. Puede afirmarse que los **objetos de conocimiento** e intervención “son constructos teórico-prácticos y producto de procesos sociales particulares, (...) en la medida que existen distintas problemáticas que expresan los actores sociales. Estas problemáticas son expresiones de necesidades sociales que tienen connotaciones ontológicas y antropológicas (...)”⁸ que a su vez se encuentran inmersas en un contexto histórico y situacional.

En esa misma dirección, Natalio Kisnerman agrega a la definición de **objeto de intervención**, *la relevancia de concebir la representación social, acepción clave al momento de interpretar las percepciones subjetivas que conforman la problemática social, las cuales se manifiestan por medio del lenguaje (simbólico, escrito), desde donde se desprenden múltiples significaciones que desbordan lo particular y permiten la creación de conocimiento para comprender, interpretar y actuar en sentido práctico, y al mismo tiempo se ubican en el contexto, asumiendo una postura*⁹.

El segundo componente, que hace alusión a los **sujetos**, *puede abordarse desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, en la cual éstos se identifican en un contexto dialógico y en el que se convierten en actores que cumplen funciones de hablantes y oyentes, quienes a su vez, en el proceso dialógico, interrelacionan referentes objetivos, subjetivos y cotidianos que buscan explícita e implícitamente,*

8. ROZAS PAGAZA, Margarita. La construcción del objeto de la intervención en Trabajo Social. Citado por: GARCÍA, Francisco Luis y otros. Metodología de Trabajo Social en América Latina: décadas de los 80's y los 90's. Medellín. 2001 p. 43. Trabajo de Grado (Trabajadores Sociales). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social.

9. CIFUENTES y otros. Op. cit., p. 26.

*propiciar en forma recíproca, pretensiones de validez para dichos referentes, en los cuales pueden ser aprobados o reprobados*¹⁰.

Tradicionalmente, en la intervención social se han identificado dos tipos de sujetos: el destinatario (usuario, cliente, receptor, entre otros) y el interventor (profesional o no). El primero puede ser visualizado como el “carente-necesitado (visión asistencialista) o como “talento humano que se puede potenciar”¹¹; en esencia puede ser una persona, grupo, comunidad o institución específica a la que se dirige la intervención social, es decir, se convierte en la unidad de atención de la intervención. Desde la acción comunicativa, se convoca a la importancia de visualizar al actor en el colectivo, en la pluralidad, sin dejar perder la particularidad del mismo como hablante y oyente, quien a su vez, se convierte en el actor dinámico y social de esa red vincular implícita en el entramado de las interrelaciones sociales.

En cuanto al interventor, éste es la persona, grupo o institución que desde la acción institucional a nivel macro, o la acción social personalizada o micro, participa en la intervención social, quien a su vez, “(...) es el sujeto de intenciones, valores e ideologías (...)”¹² que pueden o no influir en el proceso de intervención.

Al hablar de las **intencionalidades**, tercer componente de la intervención, se debe entender que la intervención como acción social no responde a un producto del azar, en esa medida, se encuentra permeada por una acción predeterminada que puede comprender

10. MARDONES, J.M. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Antropos, 1991. p. 115.

11. CIFUENTES y otros. Op. cit., p. 28

12. SÁNCHEZ VIDAL, Alipio. Ética de la intervención social. España: Paidós, 1999. p. 85

múltiples intenciones individuales (profesional–sujeto), profesionales y/ o institucionales.

Es así como las intencionalidades comprenden “(...) los diversos fines, objetivos y metas con que se aborda el objeto: la atención de problemáticas y la relación con los sujetos”¹³ en esencia, se encuentran estrechamente relacionadas con el sentido y direccionalidad que el profesional y la institución otorgan a la intervención.

De tal manera, se puede expresar que las intencionalidades están mediadas por objetivos externos e internos; los primeros se relacionan con la acción institucional o nivel macro de la intervención social; en cuanto los objetivos internos se relacionan con aspectos propios de los profesionales que están al frente de la intervención social, ello implica la concepción de un saber especializado (fundamentación teórica, metodología y métodos), influenciado por valores e ideologías propias del profesional.

También es de gran importancia considerar como objetivos internos, los propósitos e intereses que traen consigo los sujetos diferentes al profesional, éstos no se pueden eludir en el proceso, pues sería desconocer los deseos, intereses y fines propios, con los cuales el profesional debe entrar a negociar dentro del marco dialógico de la intervención, logrando la horizontalidad de las relaciones, fundamentadas en una constante interacción.

Al hacer alusión al cuarto componente de la intervención, **la fundamentación teórica**, se entiende como los “(...) conocimientos que dan soporte ético, político, filosófico, teórico, conceptual,

13. CIFUENTES G. y otros. Op. cit., p 29

metodológico y técnico a la intervención”¹⁴, es decir, es ese “(...) conjunto de categorías y conceptos que aportan una definición de la sociedad, un significado de las relaciones primordiales que sustentan su organización y una comprensión de su historia, desde las cuales se interpreta y se le da un significado”¹⁵.

El anterior componente permite -en la intervención- la adopción de referentes de comprensión razonable y coherente de la realidad, lo que posibilita la interpretación del ser humano y la complejidad de sus dinámicas e interacciones en el marco de un contexto histórico determinado, posibilitando comprender e interpretar la realidad.

Finalmente, el quinto componente de la intervención es la **metodología y los métodos**, los cuales han sido tratados en forma indiscriminada sin hacer una distinción clara entre ellos al momento de referenciarlos, en ese sentido es necesario precisar que al hablar de metodología se alude “(...) a una estrategia general para concebir y coordinar un conjunto de operaciones mentales; confiere estructura al proceso, ordena las operaciones cognoscitivas (acción-reflexión) y las prácticas en la acción racional profesional; agrupa los principios teóricos y epistemológicos así como los métodos para conocer o actuar sobre una realidad, tiende a ser de carácter general y en consecuencia no siempre ofrece procedimientos”¹⁶.

14. Ibid. p. 30

15. GARCÍA, Francisco Luis y otras. Metodología del Trabajo Social en América Latina: Década de los 80's y 90's. Medellín. 2001 p. 46. Trabajo de Grado (Trabajadores Sociales). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social.

16. CIFUENTES, Rosa María. Conceptos para “leer” la intervención en Trabajo social, aporte a la construcción de identidad. En: Congreso Colombiano de Trabajo Social. Realidad Social, práctica profesional e identidad del Trabajador Social. (Nº. XI: agosto 2003: Manizales). Memorias XI Congreso Colombiano de Trabajo Social. Manizales: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social y otros, 2003. p. 302.

Desde la anterior perspectiva, “la metodología no sólo comprende el instrumental técnico para conocer, analizar e interpretar la realidad, sino también incluye la concepción teórica e ideológica de dicho abordaje”¹⁷, convirtiéndose así en una composición dialéctica que conjuga intenciones en correspondencia con el objeto, los métodos, las técnicas, instrumentos y actividades, visualizada en un contexto correlacional e interactivo que involucra dinámicamente el hacer y el pensar.

María del Carmen Mendoza¹⁸, enfatiza que la metodología es una herramienta teórica que clarifica la acción, buscando la congruencia entre el objeto, las intencionalidades y los procedimientos adoptados, propiciando así la reflexión y comprensión de dicho hacer en un marco interpretativo, transformativo y de construcción de conocimiento.

En este orden de ideas, **el método**¹⁹ viene del latín *methodus* y éste del griego *Μεθόδος, ἡμέθοδος*, que significa, «el camino a seguir», los pasos a seguir para realizar una cosa, procedimiento. Se convierte en una guía planeada y por ende racional, que se adopta para abordar el objeto y ahondar en los conocimientos; es por tanto “estrategias, procedimientos y técnicas que guían la acción con una finalidad determinada, no son las actividades en sí mismas sino la manera de llevarlas a cabo; suponen un camino a seguir para alcanzar un fin”²⁰.

En esencia “(...) Un método es un conjunto de momentos interconectados e interdependientes entre sí, en una sucesión sistemática de cambios

17. GARCÍA, F. Op. cit., p. 51.

18. MENDOZA, María del Carmen. Una opción metodológica para los trabajadores sociales. Buenos Aires: Hymnitas, (s.f.) p. 50.

19. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Vigésima segunda edición.

20. CIFUENTES. Op. cit., p. 303.

hacia una dirección dada. Esos momentos como procesos que se desarrollan en un tiempo y espacio, son aproximaciones sucesivas a la realidad, en la que cada uno, como parte de todo método, contiene a éste y al momento anterior al que supera, retroalimentando así el proceso”²¹, teniendo siempre la intención implícita de asegurar la ejecución de determinada acción.

Es necesario hacer la salvedad de que al concebir el método como una guía planeada, no se hace mención a una orientación rígida e inflexible, ni mucho menos a un “recetario” o “fórmula” que se puede desarrollar mecánicamente; por el contrario, se hace alusión al planteamiento de orientaciones lógicas para abordar las realidades -en esencia el objeto- que no pueden ser retomadas, ni aprehendidas sin el fundamento teórico necesario que proporcione una interpretación de la realidad, del ser humano y de sus relaciones, las cuales se desarrollan y se encuentran inmersas en un contexto histórico de múltiples cambios.

Para abordar el objeto, el método se vale de **las técnicas** que le facilitan operacionalizarse, consideradas como el conjunto de “(...) procedimientos específicos que hacen referencia al conocimiento-habilidad operativa que permite el control, registro [y] transformación (...) de una parte específica de la realidad. (...) Las técnicas, como los métodos, son respuestas al “cómo hacer” para alcanzar un fin o resultado propuesto, pero se sitúan a nivel de procedimientos o de etapas prácticas, que permiten la aplicación del método en el cuadro propio de su ámbito o sector de intervención”²².

21. KISNERMAN, Natalio. Citado por: GARCÍA y otros, op. cit., p. 29.

22. ANDER EGG, Ezequiel. Métodos de Trabajo Social, 1997. p. 25. Citado por: CIFUENTES, Conceptos para “leer” la intervención en Trabajo social, aporte a la construcción de identidad. Op. cit., p. 303.

“Así como el método es parte de la teoría y sólo puede comprenderse por ella, las técnicas y procedimientos, al integrarse al método se constituyen en parte de su totalidad y por lo tanto cada uno lo repite en sí”²³, posibilitando el conocimiento y la transformación de contextos específicos.

De acuerdo con lo anterior, se comprende la intervención como un proceso complejo que implica cambiar la concepción de *realidad estática e inmutable*, por *realidad dinámica y cambiante*, compuesta por un sinnúmero de elementos heterogéneos que se interrelacionan, propiciando escenarios e interacciones diversas en las cuales entra a movilizarse a los sujetos que deben ser visualizados desde perspectivas complejas; en ese sentido el proceso de intervención debe concebirse desde una mirada interdisciplinar, es decir, debe estructurarse desde perspectivas antropológicas, históricas, sociales y filosófico-hermenéuticas que trascienden la acción, o sea, un proceso que como “... acción responde a la interrogación de las estructuras socio-económicas, de los grupos y movimientos sociales(...), a la interrelación de condiciones y problemas sociales -tejido social- agentes sociales unidad sujeto-objeto(...) y al entendimiento de los significados desde los contextos y las finalidades”²⁴.

Desde esta perspectiva se sobrepasa la dualidad que se ha erigido en torno a la interrelación teoría-práctica en la intervención y que se ha fundamentado básicamente en el modelo racional técnico (positivismo), promoviéndose así una relación no causal entre éstas sino interactiva, que correlaciona la unidad de contrarios, es decir, lo objetivo-subjetivo, lo teórico-operativo, lo empírico-científico, lo inductivo-deductivo.

23. KISNERMAN, Natalio. Citado por: CIFUENTES, Conceptos para “leer” la intervención en Trabajo social, aporte a la construcción de identidad. Op. cit., p. 303.

24. RENES, Víctor. Métodos de intervención social: algunas preguntas. En: Documentación Social. Nº. 81 Madrid, 1990, p. 49.

El concepto de intervención en lo social

La intervención en lo social según Carballeda²⁵ se puede presentar en primer lugar como una vía de ingreso a la modernidad, dirigida a aquellos sujetos que en cada época se configuran como portadores de problemas que pueden afectar al 'todo social'; en segunda instancia como un 'espacio de libertad', ya que se construye en pequeños hiatos, intersticios, lugares, donde es posible reconstruir historicidad, entender a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales.

Para este autor, la intervención en lo social no implica agregar ni quitar nada sino solamente 'hacer ver' aquello que el contexto, el escenario, el clima de la época impiden visualizar. Asimismo plantea que ésta permite hacer que ese otro recupere historicidad, ubicándolo en el lugar de la verdad, corriéndolo del banquillo de la sospecha, entendiendo que se es en tanto efecto de la cultura, que es imposible pensarse separado de los otros, y que la diferenciación estriba en lo singular de las inscripciones en cada ser, en cada cuerpo. La intervención implica fragmentación, aunque se presente como dispositivo de integración. Es por eso que intervenir en lo social puede o no significar unir aquello que una vez se fracturó. Recuperar las sociabilidades perdidas, que sumadas conducen a la reconstrucción de la sociedad. Quizás desde los otros, desde la palabra de aquellos que meticulosamente fueron construidos como 'portadores de cuestión social. La dirección de la intervención se puede encaminar hacia la búsqueda de respuestas a las interpelaciones más actuales.

Agrega además que desde la intervención en lo social se trata de buscar una forma discursiva diferente, ahora signada por el sujeto, construida

25. CARBALLEDA. Op.cit., pp. 32-33.

en su vinculación con los otros y no a partir de atribuciones elaboradas previamente. Así planteada, la intervención en lo social, muestra la necesidad de un trabajo *de elucidación*, de indagación alrededor de la lógica del acontecimiento que se origina en el momento de la demanda hacia ella, y en el camino de reconocer la presencia de la historia en el presente, confiriéndole así historicidad al acto de intervención.

Después de establecer unos mínimos conceptuales respecto a la intervención en lo social y los componentes que la configuran, es posible aseverar que la implementación de ésta a partir de programas estructurados, teniendo como base las Expresiones Motrices posibilitaría a la disciplina de la Educación Física una reflexión teórico-conceptual en torno a un nuevo campo de acción, *la intervención en lo social por medio de las Expresiones Motrices con la intencionalidad de contribuir a la configuración y reconfiguración de tejido social*, el cual no ha sido concebido como propio de esta área de conocimiento, pero que la llevaría a gestar proyectos de desarrollo humano, permitiéndole así abrir nuevos campos al ejercicio profesional y a su vez, generar alternativas de proyección social, en tanto incida en el sujeto y en las interacciones sociales establecidas por él, consigo mismo, con los otros y con la naturaleza.

La práctica de las Expresiones Motrices encierra un mundo de posibilidades, que no se queda únicamente en potenciar capacidades corporales sino que permite trascender y pasar a constituirse en una práctica transformadora que actúe en otros ámbitos de la cultura, desplegando un efecto que no le ha sido aún reconocido.

Lo creativo que se encuentra en algunas de estas prácticas, se puede utilizar en la intervención en lo social como instrumento, presentándose así como otra manera de aproximación cualitativa a la dinámica cultural

de lo micro-social, donde se articulan algunos factores individuales o subjetivos en relación con los diferentes estímulos del medio.

¿Qué son las Expresiones Motrices?

“*Por Expresiones Motrices se entiende aquellas manifestaciones de motricidad que se hacen con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, preventivo, de mantenimiento, de rehabilitación y de salud entre otros, organizadas siguiendo una lógica interna, que establece un código legitimado en un contexto social, y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes que tienen el cuerpo como mediatizador, además se promueven creencias. Pese a ser repetitivas e instrumentales, éstas acarrearán una intención subjetiva del ejecutante que les otorga un significado (...)*”²⁶.

Con el fin de lograr una mayor comprensión de lo que es el concepto de Expresiones Motrices, para así poder utilizarlo como una estrategia en el campo de la intervención en lo social, *se hará un recorrido por sus elementos constitutivos, dejando por sentado que la motricidad humana revela un contenido incomparable de creatividad, y que su práctica encierra un mundo de posibilidades de ser agente y promotor de la cultura*²⁷. Además que se desarrolla como una búsqueda de los fines humanos y que es un potencial de la expresión corporal, que no es otra que la capacidad expresiva del ser humano, donde se toma como sustento el propio cuerpo.

La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso ‘espacio-temporal’, para situarse en un proceso de complejidad humana,

26. ARBOLEDA, Rubiela. Citada por CORREA GIL, Elvia y otros. Dimensión Expresiones Motrices. En: El Cuerpo en Boca de los Adolescentes. Estudio Interdisciplinario de la Cultura Corporal en Adolescentes de la Ciudad de Medellín. Armenia: Kinesis, 2002. p.17.

27. M. Sergio, citado por Batista En: Creatividad y Motricidad. Barcelona. INDE, 1999. p. 87.

cultural, simbólica, social, volitiva, afectiva, intelectual y por supuesto motor. “El movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad, que lo desborda en complejidad”²⁸.

La motricidad asume como uno de sus componentes el movimiento (entendido como ejecución mecánica) pero lo trasciende a fenómenos más integrales y complejos en la comprensión del ser, dado que la motricidad es una expresión potencial del ser humano, quien por medio de las Expresiones Motrices desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo físico, otorgándole sentidos a estas interrelaciones.

Se puede decir que la ontogénesis de la motricidad es el corolario de dos herencias, la biológica y la social, no en abstracto sino en la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos de la cultura.

Por lo demás, “una expresión motriz implica una intencionalidad elaborada y concretada en función de unos medios que le son propios al acto mismo, en tanto dicha expresión es escenario de la puesta en escena de la búsqueda o aspiración lúdica (juego placer); agonística (lucha, confrontación); estética (autoimagen, belleza) y otras, que se instalan en el orden de la existencia asociada a la calidad funcional de vida (mantenimiento, rehabilitación salud, entre otras manifestaciones”²⁹.

Además, las Expresiones Motrices se pueden analizar como un acto motriz por su connotación comunicacional, en el cual el cuerpo es un

28. TRIGÓ A., Eugenia. Art. Motricidad: ¿quién eres? Revista Apuntes # 59.

29. CORREA GIL, Elvia y otros. Dimensión Expresiones Motrices. En: El Cuerpo en Boca de los Adolescentes. Estudio Interdisciplinario de la Cultura Corporal en Adolescentes de la Ciudad de Medellín. Armenia: Kinesis, 2002. p. 17.

escenario donde se ancla lo simbólico, como creador y receptor de significados; así como de exigencias sociales tales como salud, higiene, estética, entre otras.

Así planteadas, las Expresiones Motrices son una realidad psicosocial y sociocultural, que a través de prácticas o manifestaciones específicas, insertadas en un medio social y cultural específico se rigen con arreglo a patrones de comportamiento que le implican una constante producción y reproducción de creencias y valores. De la misma manera, éstas definen su naturaleza sobre la base de códigos y mensajes que bajo un tipo particular de interacciones, constituyen conductas de comunicación-expresión de un individuo y/o de un grupo, en la cual los sujetos que actúan, elaboran y concretan búsquedas individuales y colectivas.

Por lo tanto, las Expresiones Motrices han dejado de ser eventos marginales que carecen de valor e intencionalidad y se han convertido en manifestaciones portadoras de sentido y de alto valor social, cuya importancia se evidencia al comprometer aspectos de identificación, gratificación y placer, que en ocasiones se vuelven un principio orientador de la vida, como cuando se utilizan para promover la formación de valores a través de su práctica sistemática.

La práctica de Expresiones Motrices con fines lúdicos se presenta a manera de estrategia desde un punto de vista instrumental, como una forma de alterar el orden de lo cotidiano, brindando la posibilidad de resignificar o reconstruir situaciones del orden de lo subjetivo. “Ya que juego, como expresión motriz (...) permite suspender o desplazar determinaciones que parecen infranqueables en el sistema de convenciones de la vida cotidiana. Desde una perspectiva de intervención en lo social, lo lúdico no implica sólo un instrumento de

encuentro o un 'pasa tiempo' sino una intervención que puede cargarse de sentido en la medida en que se defina con claridad su horizonte"³⁰.

La dimensión expresiva de la motricidad surge como una puesta en escena del sujeto motriz que teje una especie de red que implica la relación contextual, sujeto–acción–entorno. Es por ello que la práctica de las Expresiones Motrices permite la construcción y/o resignificación de micro grupos donde se generan micro vínculos a partir de sentimientos de pertenencia, facilitando la formación de micro culturas en las cuales se establecen acuerdos, pautas de convivencia y en las que se conforman espacios de solidaridad basados en amistad, cooperación, respeto, compañía e intereses compartidos.

La concreción del acto motriz a través del cuerpo se constituye en un fin último, es a partir de la práctica que le subyace una lógica instrumental, dada por la relación de medios (cuerpo), y los fines como goce, diversión, placer, esparcimiento, salud, entre otros, que se alcanzan en y por el acto mismo, y por ello se les llaman fines endógenos motrices. A este aspecto constitutivo de la expresión motriz le es consustancial el entretenimiento, sin embargo, en el presente texto, al concebir la práctica de las Expresiones Motrices como un medio para la intervención en lo social, se desborda su ámbito inicial, dándole una resonancia en el entorno sociocultural dado que les sirve como espacio social a quien participa en ellas, permitiéndole formar, acrecentar y fortalecer los valores personales y sociales.

Más aún, otro tipo de fines son los que se concretan en el acto motriz sin que por ello el medio de su concreción (el cuerpo) renuncie a su condición de fin en sí mismo. Son éstos los llamados fines exógeno-

30. CARBALLEDA. Op.cit., p. 132

motrices, los cuales alcanzan su realización en el acto motriz como coyuntura temporal y espacial.

Es en la concurrencia de los fines endógenos y exógenos de las Expresiones Motrices y en la estrecha relación motricidad-construcción social, que radica la validez de la utilización de estas prácticas en la intervención en lo social.

La diversidad y multiplicidad de prácticas motrices y de actuaciones con un sentido trascendental a la cultura y al individuo, son producto del escenario cultural en que se inscriben, pero a su vez, son productoras del propio lugar desde el cual se reproducen, recreando órdenes y manifestaciones de la cultura, donde a su vez se dan cita acciones corporales con contenidos, fines e intenciones de los sujetos practicantes.

En este contexto lo creativo se presenta como la posibilidad de construir y elaborar respuestas ante nuevas situaciones, desde el sujeto mismo, el grupo o la comunidad. “La creatividad como dispositivo de intervención implica el redescubrimiento de la importancia de lo grupal, la relación entre lo grupal y lo comunitario, la promoción de nuevas formas de comunicación y, por último, la viabilidad de explorar posibilidades expresivas del cuerpo en relación con el espacio”³¹.

Pese a que el espacio cumple un rol de soporte en la **comunicación motriz**, no parece fácil descubrir los códigos práxicos allí implicados. Parlebas se aventura a definir los códigos de comunicación motriz a partir de lo que él denomina “sistemas de roles y sub-roles sociomotores”, distinguiendo dos tipos de códigos: gestémico y práxico, que se articulan

31. CARBALLEDA. Op. cit., p. 133.

según praxemas y gestemas”³². Así, los códigos praxémicos y gestémicos expresan, de un lado, el sistema de signos o gestos empleados por un equipo o grupo para comunicarse entre sí, y, de otro, los actos práxicos, portadores de significación estratégica, realizados por los jugadores o participantes. “Estos espacios de comunicación están determinados a su vez por un sistema de reglas internas de acción y regulación”³³ que “se constituye en el criterio de la interacción motriz”³⁴.

Tal carácter de escenario tiene aquí una connotación de espacio y de coordenadas simbólicas antes que físicas. Dicho ámbito se establece a partir de una trama de significados y significaciones que tienen un sustrato corporal y una materialidad expresada en un tipo particular de movimiento, más aún, de prácticas y de actuaciones con un sentido trascendental a la cultura y al individuo como su encarnación. Ya no se trata únicamente de un espacio físico y social preconcebido y preestablecido (institucionalizado), se trata más bien de una puesta a tono de lo simbólico como estructura de soporte, donde se dan cita no sólo unas acciones corporales empíricamente verificables y más o menos mensurables, sino los contenidos, intenciones y fines de los sujetos de la expresión motriz (identidad, identificación, deseo, goce y supervivencia).

Evidentemente, no basta con definir desde lo simbólico un rasgo característico de las Expresiones Motrices; se impone también constatar el rol que desde lo real y en la realidad éstas juegan en el orden social y cultural contemporáneo.

32. HERNÁNDEZ MORENO, José. Fundamentos del Deporte. Análisis de las Estructuras del Juego Deportivo.

33. *Ibidem*. El reglamento es un conjunto o sistema de reglas y normas con una lógica intrínseca que marca los requisitos necesarios para el desarrollo de la acción de juego que determina, en parte, la lógica interna del deporte que regula.

34. Parlebas, por *Conducta motriz*, entiende el comportamiento del individuo en tanto portador de significado, esto es la organización significativa del comportamiento motor.

LA EVALUACIÓN. SU FUNCIÓN EN EL MODELO EVALUATIVO

De manera breve se puede afirmar que la evaluación es el juicio emitido -de acuerdo a ciertos criterios preestablecidos- ya sea por una persona o un equipo, sobre las actividades y resultados de un proyecto. Con ella se pretende realizar un análisis lo más sistemático y objetivo posible acerca de las distintas etapas y resultados alcanzados por los proyectos, de manera que se pueda determinar, entre otros aspectos, la pertinencia y logro de objetivos, la eficiencia, el impacto y la sostenibilidad.

En su definición más amplia, la evaluación se asume como un tipo de investigación aplicada que intenta determinar el valor de una innovación, de una intervención o de algún servicio determinado.

La teoría evaluativa ha sido desarrollada con el concurso de diversas ciencias y disciplinas como parte integral de los procesos y organizaciones que son su objeto de estudio. Es notoria la interdisciplinariedad que representa la evaluación, la cual para su organización ha contado, con el aporte de la sociología, la ciencia política, la educación (cuya contribución a la evaluación ha sido definitiva), la administración, la psicología, la economía y la investigación social.

Más que un mecanismo instrumental, la evaluación representa una cultura, que no se limita a ser un proceso meramente técnico. Aunque es una herramienta práctica para tomar decisiones y generar control en el proceso, su utilidad más trascendental radica al verse como un proceso deliberativo que facilita analizar las acciones específicas, el contexto en el que se desarrolla esta acción y su relación con el sistema institucional. La aplicación de programas evaluativos en diversos frentes, permite cuestionar de manera útil y constructiva, desde el marco ideológico que soporta la acción, hasta su adecuación con el contexto social y político.

La evaluación, es por naturaleza un instrumento fundamental para que la toma de decisiones sea lo más racional posible. Por lo tanto, se pretende producir información pertinente, comunicable, creíble, para el programa que es el que posee la capacidad de tomar decisiones en relación a su propia marcha.

Para el caso que nos convoca en este libro, se entiende «...por **evaluación de programas y proyectos sociales** una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura»³⁵.

Dicha perspectiva apunta a incorporar la evaluación, con todo lo problemático –en el más propio sentido epistemológico- que puede resultar, la voz de los destinatarios de los programas. Si bien esta orientación aparece mencionada -aunque con énfasis disímiles- en algunos trabajos, la perspectiva de los beneficiarios ha sido menos trabajada teórica y metodológicamente para los procesos de evaluación, que en el diseño e implementación de programas y proyectos, como la forma de democratizar la acción estatal.

Al pensar en evaluación es importante diferenciar la concepción desde la cual se va a implementar, ya que existen enfoques como el administrativo o economicista y el de la investigación evaluativa. Desde el enfoque

35. NIRENBERG, BRAWERMAN y RUIZ. Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2000, p. 32.

administrativo o economicista se comprende la evaluación, como “(...) el proceso de generar información sobre las operaciones y el impacto de la aplicación de programas y políticas”³⁶, esta visión se enmarca básicamente en un informe técnico-instrumental de la evaluación, que se encuentra fundamentada en la teoría clásica de la administración, en la cual se determina ésta como el último componente del proceso administrativo y como tal, la encargada de medir en términos cuantitativos, más que cualitativos, las desviaciones negativas y los resultados favorables de las acciones operativas implementadas para lograr un objetivo; desde este enfoque, prevalece el interés por medir la tríada costo–eficiencia–producto. A partir del enfoque de la investigación evaluativa, se le ha comprendido como un proceso de reflexión y valoración crítica, “(...) en la que se hace una [estimación] sobre un proyecto o programa, para analizar el cumplimiento de resultados, el alcance de los objetivos y el impacto del mismo con la perspectiva de su mejoramiento”³⁷.

Desde esta dimensión investigativa, la evaluación ya no sólo se ocupa de constatar los logros y el progreso en el desarrollo de una acción, sino que simultáneamente “(...) analiza la estructura, el funcionamiento y los resultados de un programa con el fin de proporcionar información de la cual se deriven criterios útiles para la toma de decisiones (...)”³⁸ en lo concerniente a su continuidad, fortalecimiento, mejoramiento y proyección. La evaluación así concebida, puede determinarse como un proceso dialéctico, como un tipo de investigación o como una práctica investigativa.

36. HENNIGAN, Karen M. y otros. Evaluación del impacto de los programas de nutrición y salud”. En publicación Científica. No. 432. 1982. p. 201.

37. CARVAJAL B., Arizaldo. “Enfoque para la evaluación de proyectos de desarrollo.” En: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. 2001. p. 11.

38. PUERTA ZAPATA, Antonio. Evaluación y sistematización de proyectos sociales. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Colombia, 1997. p. 13.

Como proceso dialéctico, comprende una acción consciente, sistémica y compleja, en torno a un procedimiento que supone secuencialidad en la toma de decisiones y ordenamiento lógico de la información, que permite identificar los logros y progresos en aras de implementar acciones potencializadoras o correctivas; convirtiéndose así, en un proceso de permanente valoración y aprendizaje y no en un proceder puntual o mecanicista.

Tanto para la evaluación desde el enfoque administrativo como para la evaluación investigativa, existen unos criterios diferenciadores en relación con el momento en que se evalúa, la naturaleza de la evaluación y quien la ejecuta, lo que contribuye a determinar el proceso metodológico que se implemente, dando respuesta en la investigación evaluativa, al cómo se evalúa, es decir, la forma en que se realizará ésta.

De esta manera, la evaluación no sólo se limita a registrar o medir resultados para la toma de decisiones, sino que contribuye al conocimiento que fundamenta la intervención, aportando al aprendizaje y a los conocimientos que los propios equipos a cargo de los proyectos tienen del problema que abordan.

Este aprendizaje es el que permite ampliar y enriquecer las perspectivas conceptuales y prácticas, permitiendo focalizar las acciones y controlar de mejor manera las relaciones, variables y factores que inciden en los resultados o en los cambios que se promueven y esperan lograr. Así entendida la evaluación, emerge con responsabilidades y expectativas por sobre el mero control y se convierte en un antecedente fundamental de decisiones como: continuidad, término, difusión, replicabilidad, pertinencia o relevancia de un proyecto, al proporcionar una mejor comprensión de los resultados y cambios logrados desde una perspectiva más global e integradora.

Los proyectos sociales aspiran a producir cambios en la realidad social, política, económica y cultural de determinados sectores sociales. Para producir estos cambios se interviene -por ejemplo- en los conocimientos, percepciones, relaciones sociales, organizaciones, sistemas de producción, sistemas educativos y de salud pública propios de los sujetos implicados en las acciones a desarrollar. Así entendidos, los proyectos son hipótesis de intervención sobre aspectos de la 'realidad' y como tal se sustentan en determinadas teorías o en un conjunto de supuestos y de afirmaciones que le dan coherencia a la propuesta. De esta manera, las hipótesis afirman relaciones entre los elementos del proyecto, el problema que se quiere enfrentar y las condiciones sociales o características del entorno en el cual se actúa. Cada uno de sus componentes da cuenta de prácticas y de actores específicos cuyas interacciones producen efectos en otras áreas, prácticas sociales y otros actores. En otras palabras, la evaluación es aquella que estudia la validez de las hipótesis y de las relaciones planteadas por el proyecto, de acuerdo a criterios e indicadores validados de un modo interno y externo.

Para fundamentar la opinión sobre las diferentes etapas y componentes de un proyecto, el evaluador recurre a ciertos criterios y a un marco de referencia que le permite contrastar, comparar e interpretar los resultados observados en función de patrones explícitos o implícitos. Para tal efecto, utiliza una serie de criterios básicos; éstos son:

Coherencia: Este criterio se refiere al análisis en función del grado de integración lógica de los distintos componentes del proyecto (objetivos, resultados, actividades y recursos): evaluación de la coherencia interna de un proyecto.

Pertinencia: Análisis de la capacidad para dar respuestas a las necesidades reales de los grupos y sujetos involucrados. Esta capacidad debe considerar los recursos disponibles para lograr lo planificado.

Relevancia: Análisis del grado de significatividad de las acciones y resultados para los sujetos directamente involucrados en el proyecto. Se entiende así que un proyecto es relevante cuando resulta ser significativo para las personas hacia quienes están dirigidas las acciones del cambio.

Evaluar de acuerdo con estos criterios básicos, es asumir una perspectiva teórica en la cual la población beneficiaria ya no es un objeto o ente pasivo, sino que emerge como un actor o «grupo de interés» que interactúa con determinados equipos o instituciones que intervienen en los problemas que les afecta.

También es posible utilizar criterios más cuantitativos para la evaluación, como por ejemplo:

Costo-beneficio: Basado en un principio económico que en términos generales sostiene que un proyecto es exitoso si el beneficio que genera la inversión en un período determinado, es mayor que el que se puede obtener con otra alternativa durante el mismo período. Por otra parte considera que un proyecto es más efectivo cuando logra sus productos con un menor costo y los beneficios sociales obtenidos son mayores que la inversión realizada.

Eficiencia: La evaluación de la eficiencia de los proyectos tiene como objeto el análisis de los recursos o insumos utilizados para realizar las actividades y obtener los resultados o productos esperados. Un proyecto es eficiente si ha tenido un adecuado gasto y no ha producido déficit en su operación. Es decir, si ha optimizado el uso de los recursos materiales y humanos de los que dispone.

En los procesos evaluativos actuales se utilizan de manera conjunta criterios cualitativos y cuantitativos de análisis de información.

La evaluación de programas sociales sólo es factible si se cumple con ciertas condiciones como la existencia de un 'modelo' que explique la relación entre los beneficios y las intervenciones (es decir, describa las relaciones entre los componentes del proyecto) y que sea posible distinguir entre los resultados atribuibles al proyecto y los cambios que pudieron haber ocurrido sin la intervención de éste.

Para la interpretación y evaluación de los resultados se debe partir de la teoría del proyecto, pero para ampliar y enriquecer dicha perspectiva el evaluador recurre al conocimiento acumulado sobre el tema, a los resultados de otros proyectos similares y a las opiniones de diversos actores relacionados con el proyecto o con experiencia en el problema que se aborda. En el actual contexto de cambios y reformas sociales, se requiere de enfoques evaluativos que sitúen el énfasis en la calidad y pertinencia de los resultados por sobre la cobertura de sus acciones, y en los aprendizajes de los equipos ejecutores más que en el control tradicionalmente asociado a la evaluación.

De acuerdo con los métodos que se utilizan, suelen diferenciarse evaluaciones cualitativas y cuantitativas; respecto al tiempo en evaluaciones ex-ante y ex-post; en relación al observador en internas o externas; y al objeto en evaluaciones de proceso, efectividad e impacto, entre otras. Por ejemplo en una evaluación social cuantitativa la pregunta central es qué hacen los sujetos y qué variables pueden explicar y medir tales comportamientos. Para los estudios cualitativos en cambio, lo importante no sólo es describir qué hacen los sujetos sino qué significa para ellos lo que hacen, cuál es el sentido o significado de sus prácticas y comportamientos.

Dada la naturaleza de los proyectos y de los cambios que pretenden producir, la incorporación y utilización de manera combinada de métodos

cuantitativos y cualitativos para dar cuenta de los resultados obtenidos, es cada vez mayor. Es ésta la estrategia que predomina actualmente en los estudios evaluativos de proyectos sociales.

Según el momento en que se aplica la evaluación, Pestada y de Almeida, la clasifican como “ex-ante y ex-post: la primera se destina a realizar evaluación diagnóstica identificando las necesidades, los beneficios y recursos disponibles. La segunda se aplica al final del proyecto o después de su aplicación, y su objetivo será establecer si la acción produjo los efectos esperados”³⁹.

“En cuanto a la naturaleza de la evaluación, se distinguen cuatro tipos de evaluación:

De necesidades: Identifica cuáles son las necesidades detalladas de una población y mira la manera de satisfacerlas.

De diseño: Se aplica a la formulación del proyecto, busca mirar la coherencia interna y la factibilidad del mismo antes de ser aplicado.

De desempeño: Su propósito es valorar la forma en que se está aplicando el proyecto, identificando los logros alcanzados en relación a los objetivos, también los efectos no esperados pero alcanzados.

De impacto: Hace una valoración de los efectos del proyecto sobre la población objeto del mismo”⁴⁰.

Y en relación con quien realiza la evaluación, se puede clasificar en:

39. PESTADA, Antonio Carlos y DE ALMEIDA, Frago. Elementos teóricos y prácticos. Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativo y Trabajo Social Comunitario. Editorial Espacio. Buenos Aires, 2002. p. 205.

40. Ibid. p. 207.

Externa: Es realizada por evaluadores o investigadores externos a la institución o programa.

Interna: Es ejecutada por las personas que hacen parte de la institución.

Mixta: Es aquella promovida tanto por evaluadores externos como internos.

Participativa: Busca que se aplique una evaluación en la cual se integre tanto el evaluador como la población objeto del proyecto.

¿Qué es un modelo?

Entre los teóricos de este campo se afirma que el concepto de modelo es común a toda la metodología científica, pues la construcción de éstos es algo inherente al proceso de conocimiento. De hecho, en cualquier enfoque aplicado, es a través de modelos que la ciencia se ha expresado para entender la naturaleza de los fenómenos. La complejidad de los sistemas se simplifica en los modelos que los representan, como forma de facilitar la comprensión de su funcionamiento. Algunos teóricos como Ladrière (1978) los conceptualizan como intermediarios entre los presupuestos teóricos y el ámbito de la praxis científica propiamente dicha.

Se admite igualmente, que un modelo es una construcción imaginaria y arbitraria de un conjunto de objetos o fenómenos, que el modelo se formula conceptual y metodológicamente con el propósito de estudiar el comportamiento, provocado o no, de esos objetos o fenómenos. Se hace referencia al campo de trabajo denominado 'modelística'. Se dice que si el referente del modelo es un sistema dinámico complejo, entonces el modelo que de él se construya es necesariamente incompleto.

“Desde la perspectiva epistemológica el modelo puede considerarse como una especie de descripción o representación de la realidad (hechos, situaciones, fenómenos, procesos, estructuras y sistemas, entre otros), que, por lo general, está en función de unos supuestos teóricos o de una teoría. Dicha representación es una construcción racional de un campo de estudio concreto y suele presentarse en diferentes grados de abstracción. En consecuencia, “se trata de: (a) una idealización, en cuanto muestra las condiciones perfectas en las que se produce el fenómeno o el sistema; y (b) una aproximación esquematizada de este campo de estudio; es decir, no intenta representar la realidad como tal, sino sólo aquellos aspectos o variables más importantes y significativos. Además, la realidad está en un proceso de cambio constante”⁴¹.

El modelo es pues, una construcción pragmática cuyo objetivo es ‘simular’ ciertos aspectos de un sistema considerado como ‘original’. Cabe advertir que un modelo puede elaborarse de manera análoga al original o constituyendo una representación ideal de las relaciones entre los elementos y las partes que constituyen el original. “Esencialmente, un modelo es una representación de la realidad, con la que se trata de reducir (...) la complejidad del mundo real mediante el uso del lenguaje simbólico. En ello reside su ventaja (facilitar la manipulación de datos) y su desventaja (la complejidad y variedad de la realidad se escapa a las excesivas simplificaciones). Sin embargo, los modelos [se] constituyen [en] auxiliares efectivos y útiles para hacer avanzar el pensamiento (...) [por una vía más segura y precisa], aunque nunca son sustitutos de la manera de pensar”⁴².

41. VISCARRET, Juan Jesús. “Modelos, Métodos de Intervención en Trabajo Social. Editorial Alianza Editores. Madrid 2007, p. 64.

42. ANDER EGG, Ezequiel. Técnicas de investigación social. Editorial HVMANITAS. Buenos Aires, pp. 83-84

“Los modelos no se elaboran de una sola vez, ni permanecen invariables [después de] elaborados, sino que están sometidos a cambios permanentes (...). [Luego de] constituido [el] modelo inicial puede accederse al conocimiento de manera sistemática, lo cual permite introducir en él modificaciones, añadiendo más información y, o, manipulando los aspectos espaciales o físicos de la situación”⁴³. Por lo tanto, no se conciben como estáticos y permanentes, sino como provisionales, se pueden ajustar y adecuar a otras situaciones de acuerdo a los nuevos razonamientos, reflexiones e informaciones que se establezcan o que sean necesarios realizar.

Por ende, “un modelo contiene en sí una teoría y una práctica diferente; lleva implícitos:

- Elementos teóricos que lo sustentan.
- Elementos de análisis que explican su aplicación a una realidad determinada.
- Elementos metodológicos: técnicas.
- Elementos funcionales en la relación a resultados obtenidos.
- Elementos filosóficos, ideológicos y valores implícitos”⁴⁴.

“El conocimiento de un modelo y la forma como éste ha sido construido, aporta al conocimiento del fenómeno que modela por su analogía con la realidad”⁴⁵. Es por eso que el modelo que aquí se propone para intervención social a través de las Expresiones Motrices con el propósito de formar en valores para aportar a la reconstrucción de tejido social,

43. MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; BOVET, Magali; LEAL, Aurora. “CONOCIMIENTO Y CAMBIO. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento”. Ed. Paidós, Barcelona. 1998, p. 34.

44. DE LA RED, 1993, citado por Viscarret, Juan Jesús. En: Modelos y Métodos de Intervención en Trabajo Social. Editorial Alianza. Madrid 2007.

45. MORFAUX, Louis – Marie. “Diccionario de Ciencias Humanas”. Ediciones Grijalbo, S.A. Barcelona, 1985, pp. 222 - 223.

es aplicable para evaluar otro tipo de intervención social con diferentes intencionalidades, pues los modelos suponen el acopio de un conjunto de elementos de un fenómeno o situación, independientes pero conexos, cuyas relaciones constituyen el modelo en sí, no perdiendo por ello su esencia y conservando además la posibilidad de disgregar y cambiar sus componentes, es decir, el modelo se constituye en la operacionalización de un complejo de relaciones interdependientes que se sintetizan empíricamente.

Para el caso que nos ocupa, el modelo evaluativo hace referencia al procedimiento a seguir para valorar la realidad intervenida en que se actúa, de tal forma que se logró evidenciar los aciertos y desaciertos, los logros y las dificultades, las potencialidades y debilidades del proceso.

En consecuencia, un ***modelo de evaluación*** para un programa de intervención, puede definirse de una manera general como el proceso sistemático de acopio y análisis de información; fiable y válido para la toma de decisiones, presumiblemente optimizante sobre el programa en cuestión, y que proporciona pautas para determinar criterios que relacionen procesos y efectos.

¿Porqué construir un modelo evaluativo?

La construcción de un modelo evaluativo para programas de intervención social desde la Educación Física, por medio de las Expresiones Motrices se justifica, a partir del vacío teórico y operacional existente en el área. Al implementar los proyectos de intervención, no se cuenta con un enfoque de proceso desde una perspectiva estratégica, ni una rigurosa sistematización, donde se reflejen las implicaciones y la evolución de las experiencias haciendo dispendioso el intento de recobrar la memoria

del proceso; en tanto que se carece de un orden coherente y cronológico de la información; a lo anterior se suma la ausencia de un sistema de seguimiento y monitoreo periódico, donde se evidencien los logros, alcances y limitaciones de la misma.

Sin embargo, aunque las experiencias de intervención en lo social a través de este medio, en la mayoría de los casos, carecen de dicho sistema, no se pueden desestimar las acciones de supervisión y control que realiza el personal responsable de las propuestas durante los años de ejecución, pero no se conciben como parte de un sistema de evaluación y seguimiento del proceso; convirtiéndose así en acciones puntuales desarticuladas y únicamente de control ex-post, llegando a ser una acción sin repercusiones ni posibilidad de réplica.

Una situación como la descrita anteriormente, lleva a preguntar, ***¿a qué se debe tal marginación e incluso desconocimiento de la importancia de adquirir la cultura de la evaluación como procedimiento de valoración constante de los procesos?***; un cuestionamiento que se puede responder desde dos situaciones:

- En primer lugar, por el hecho de que no hay en las instituciones una estructura coherente de sistematización de las experiencias de intervención, llegando esto a constituirse en una falencia de gran envergadura, en tanto se visualizan las acciones implementadas en forma desarticulada, desvirtuando cualquier posibilidad de generar procesos a mediano y largo plazo.
- Y en segunda instancia, “la falta de implementación de sistemas de seguimiento y monitoreo de la intervención social, que permitan valorar y evaluar los logros durante el proceso, identificando así su

comportamiento y dinámica, con el fin de poder estimar el grado de eficiencia y eficacia de las acciones implementadas”⁴⁶.

Por lo tanto, la propuesta de modelo evaluativo que se presenta en este texto, se constituye en una guía que posibilita a las futuras intervenciones que se realicen en lo social desde las Expresiones Motrices superar dicho vacío.

Descripción del modelo

La construcción del modelo ideal, se inicia con los elementos y dispositivos necesarios para leer y comprender la realidad intervenida, donde se esbozan explícitamente supuestos y técnicas que permiten el acercamiento a ésta. El modelo está construido de tal manera que su funcionamiento admite describir y explicar todos los hechos a evaluar y confrontarse con la realidad.

Este modelo da la posibilidad de evaluar no sólo al inicio y al final de ella, sino, a lo largo de todo el proceso; por consiguiente, no se diseña como un molde o esquema rígido sino como un medio que permite la comprensión integral y el estudio de una realidad que se presenta de manera compleja y dispersa; ya que la base es el trabajo por dimensiones interrelacionadas entre sí, que deben ser vistas desde la integralidad, con el propósito de construir un todo a partir de sus componentes; por lo tanto, en la formulación del modelo, las dimensiones y las categorías son visualizadas como un todo y no a manera de simples variables cuantificables.

46. CORREA GIL, Elvia. Proyecto de Evaluación de Impacto de la Intervención Social en la Comunidad de Santo Domingo Savio: a través de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva. Línea de Investigación Cultura Somática. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. Medellín, 2001. p. 4.

La integralidad del modelo tiene como componente fundamental unos atributos específicos, los cuales -al momento de la aplicación- se convierten en pilar fundamental para lograr la comprensión de la realidad, según Olga Nirenberg y otros, son:

- **Ser holístico:** Busca la comprehensividad de la totalidad de los aspectos que contienen los programas o proyectos; es decir, no se concibe para ser aplicado a algún aspecto en particular sino que debe incorporar elementos de la estructura, del proceso y de los resultados. Requiere además, la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas para poder incorporar las diferentes posiciones de los actores sociales involucrados en los procesos de planeación, ejecución y evaluación.

- **Ser modular:** Ser holístico no implica que se deba evaluar todo al mismo tiempo. Para ello es necesario evaluar según las fases contempladas en el programa o proyecto, teniendo en cuenta su evolución, donde será prioritario evaluar los aspectos que correspondan a cada fase del desarrollo de éste. Así, en un primer momento, se hace necesario evaluar las dimensiones relacionadas con la fase de acercamiento al entorno y sensibilización de la población; luego el énfasis estará en el desarrollo de las acciones centrales, fundamentales y estratégicas del proyecto. En la fase final la relevancia la adquieren los resultados, efectos o cambios producidos por la implementación del proyecto, como también la eficacia de las estrategias para lograr la sustentabilidad social y económica de éste.

- **Involucrarse en el proceso de gestión en todas sus fases:** Permite un aprendizaje institucional y una retroalimentación constante entre la evaluación y la programación. Conviene dirigirlo a generar

aptitudes en los actores sociales, con el fin de crear una cultura organizacional evaluativa. Su diseño debe ser elaborado a la par de la planeación de las fases de la ejecución del proyecto, en las cuales se programen los momentos evaluativos, de tal manera que sirva para incorporar correctivos al proyecto y al modelo evaluativo.

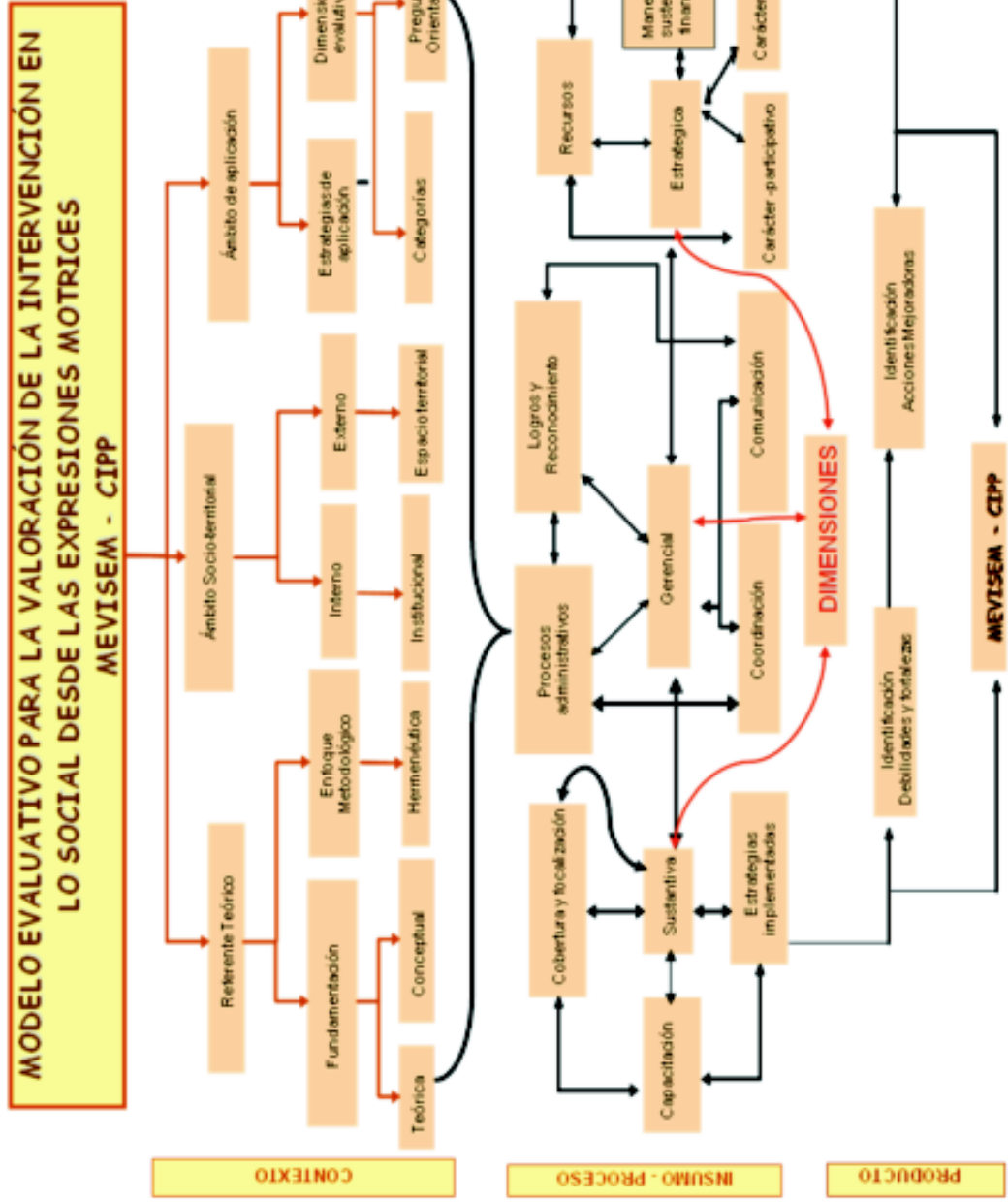
- **Ser flexibles:** Debe posibilitar la introducción de modificaciones y ajustes de acuerdo a los cambios en los contextos donde se aplique el proyecto, sin que se altere el propósito sustantivo de éste.

- **Incorporar las perspectivas de los distintos actores:** Es importante tener en cuenta que los actores deben estar presentes en las diferentes etapas del proceso evaluativo, sin desconocer que el equipo evaluador juega un papel fundamental en éste y en las posibilidades de involucramiento de los sujetos participantes en el proyecto. “Es de anotar que el equipo de evaluadores debe tener un papel fundamental con relación a lo instrumental de la investigación, sin embargo los elementos metodológicos deben estar diseñados con el propósito específico de lograr la participación de los actores en los momentos de planeación y desarrollo de la evaluación”⁴⁷.

¿En qué consiste el modelo de evaluación Contexto- Insumo- Proceso- Productos CIPP?

El modelo para la evaluación CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto), asume el proyecto como un sistema de acción, cuyos elementos interactúan entre sí y con su entorno, tanto para generar

47. NIREMBERG, Olga y otros. “Evaluar para la Transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales”. Buenos Aires: Paidós SAICF, 2000. pp. 135 - 137.



como para aceptar cambios. A través del establecimiento de relaciones causales entre los componentes y niveles que se pretende evaluar (hipótesis o supuestos de evaluación), se analizan y evalúan -por ejemplo- los niveles de logro alcanzados, los resultados obtenidos así como aquellos no alcanzados y los procesos desencadenados por el sistema en los distintos contextos.

Este enfoque permite visualizar la relación y consistencia entre los distintos componentes de la estrategia asumida por el proyecto y el efecto que éstos tienen en los distintos ámbitos o niveles en los que interviene. Cada uno de estos niveles da cuenta de prácticas y de actores específicos cuyas interacciones al cambiar producen efectos en otros campos, en prácticas y actores.

El modelo busca ilustrar un complejo juego de relaciones entre las distintas dimensiones y elementos de un proyecto así como de los procesos que inciden y orientan los cambios proyectados en él; define los niveles y componentes a evaluar estableciendo las hipótesis o supuestos correspondientes ya sea entre insumos y procesos y/o entre procesos y resultados, incorporando como variables intervinientes, aquellas referidas al contexto social y cultural en el cual se desarrolla la intervención.

A partir de un proceso riguroso se establecen mecanismos para la recolección de datos que permiten emitir una opinión 'válida' sobre la calidad de actividades, resultados, efectos e impacto de lo realizado por el proyecto. Para ello, se procede a la construcción de 'indicadores', los cuales se determinan fundamentalmente en función de los objetivos y productos del proyecto más aquellos que se derivan de los supuestos o hipótesis de la propia evaluación. Los indicadores señalan qué se debe medir u observar para verificar los logros.

En el caso de que en el diseño no estén considerados los indicadores o se estime por parte de él o de los evaluadores como insuficientes, se procede a elaborarlos teniendo en cuenta objetivos, productos y metas.

¿Cuáles son los componentes del modelo?

El modelo se configura en tres campos macro: *contexto*, *insumo-proceso* y *producto*, articulados entre sí, permitiendo obtener una evaluación integral del proceso de intervención en lo social.

Los elementos que anteceden a la utilización del modelo evaluativo propuesto son *la definición del problema*, *la conceptualización y operacionalización del mismo*. Además de seleccionar dimensiones, categorías y variables teóricas y empíricas del modelo, que son relevantes para la evaluación de la experiencia específica.

Contexto

El contexto consiste en el análisis del conjunto de aspectos teóricos, económicos, políticos, sociales y culturales relacionados entre sí, que condicionan la intervención en lo social. Está compuesto por el ***enfoque teórico*** que guía el proceso de intervención y el proceso evaluativo en sí mismo; el ***ámbito socio territorial*** influenciado por la naturaleza de la comunidad donde se desarrollan las actividades, por las condiciones del país, su estructura jurídico-política y su nivel de desarrollo; dicho contexto introduce un grado importante de incertidumbre y de complejidad sobre la acción; y el ***ámbito de aplicación*** que comprende las estrategias metodológicas diseñadas para la aplicación del proyecto y las dimensiones evaluativas.

Insumo - proceso

Este campo contempla las dimensiones que constituyen la base del modelo, las cuales se detallan en categorías más concretas, según los aspectos estructurales y procesales que se definan de acuerdo a la experiencia a evaluar.

El modelo propone tres dimensiones macro: sustantiva, gerencial, y estratégica que permiten abarcar la mayoría de aspectos que se consideran en el proyecto de intervención. Cabe anotar que existen proyectos donde un aspecto de una dimensión sustantiva -por ejemplo- se convierte en una dimensión gerencial y así sucesivamente; por lo tanto, no sobra reiterar que esta definición de las dimensiones a evaluar está íntimamente relacionada con el tipo de proyecto y evaluación que se desee realizar.

A continuación se definen de manera general los aspectos que componen cada una de las dimensiones, y además se presenta una matriz donde se desglosan éstas en categorías y preguntas orientadoras.

Dimensión Sustantiva

Configura la esencia del modelo evaluativo, porque es la que hace referencia a los propósitos fundamentales de los programas o proyectos de intervención en lo social, y hace referencia a las principales líneas de acción las cuales pueden estar explícitas o no en éstos.

Dimensión Gerencial

Es la dimensión colateral a la sustantiva, se relaciona con éstas a través de líneas de acción instrumentales (conformación de los equipos de

trabajo, capacitación del talento humano, modo de financiamiento de los programa, entre otros aspectos) convirtiéndose en el medio para su desarrollo.

Dimensión Estratégica

Forma deseable de integralidad, sinergia, participación, asociación y estilos multiactorales y promocionales que debe adoptar la intervención en lo social (remítase a la página siguiente, cuadro de dimensiones, categorías y preguntas orientadoras).

Producto

En este campo se realiza la medición, interpretación y juicio del cumplimiento de los objetivos y metas trazadas para el proceso de intervención; identificando las debilidades y fortalezas, y determinando la eficacia y eficiencia, de tal manera que se logren definir acciones mejoradoras que permitan continuar o transformar el proceso de intervención en lo social llevado a cabo.

SUSTANTIVAS	Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué grupos poblacionales se capacitaron? * ¿Cuántas fueron las personas capacitadas? * ¿Cuáles fueron las temáticas de capacitación? * ¿Cual fue la duración de la capacitación?
	Ejes de formación	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Que actividades se desarrollaron? * ¿Que duración e intensidad horario tuvieron los programas? * ¿ Qué ejes de formación tuvo el programa?
	Cobertura y focalización	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Cuantos beneficiarios se atendieron en cada uno de los programas directa o indirectamente? * ¿Qué características socioeconómicas tenían los beneficiarios? * ¿Como se captaron o vincularon los beneficiarios del proyecto? * ¿Qué relación de cobertura se dio entre la programada y la atendida? * ¿Que permanencia tuvieron los beneficiarios en los programas? * ¿El proyecto cubrió a la población prevista desde sus inicios? * ¿Qué otra población no prevista cubrió directamente el proyecto? * ¿Qué población cubrió en forma indirecta el proyecto
	Ejecución del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> * ¿ Cómo el proceso de implementación de las Actividades Programadas? * ¿ Cuáles fueron las principales dificultades en la Implementación?
	Aceptación	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Que cambios se observan en los beneficiarios atribuibles al proyecto? * ¿Que manifestaciones de aceptación expresan los beneficiarios directos e indirectos con el proyecto en general y con las actividades en particular? * ¿Cuales fueron los principales logros del proyecto?

GERENCIAL	Proceso administrativo	Gestión y ejecución del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Se realizaron las actividades planeadas para cada grupo atáreo? * ¿Se incluyeron otras actividades que no estaban previstas? * ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos presentadas en el proyecto?
		Evaluación y auto-evaluación	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué actividades de evaluación autoevaluación se realizaron? * ¿Con que periodización se realizaron las actividades de evaluación y autoevaluación? * ¿Quienes realizaban las evaluaciones y las autoevaluaciones? * ¿Quienes participaron en las actividades de evaluación y autoevaluación? * ¿Como se aplicaron los resultados de las evaluaciones y autoevaluaciones? * ¿Qué tipo de registros se llevan de las evaluaciones y las autoevaluaciones? * ¿Qué tipo de informes se generan a partir de las evaluaciones y las autoevaluaciones?
		Estructura administrativa	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Con que tipo de estructura administrativa contó el proyecto? * ¿Que procesos administrativos se implementaron en el Proyecto?
	Estilo de coordinación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Cual fue el perfil del coordinador y del equipo técnico del proyecto? * ¿Como fue la conformación del equipo técnico? * ¿Cuantos miembros tuvo el equipo técnico? * ¿Cual fue la dinámica de trabajo del equipo técnico? * ¿Como se daba el proceso en la toma de decisiones? * ¿Cual fue el grado de compromiso de los miembros del equipo técnico del proyecto? * ¿Como se elaboraron los informes de gestión? 	
	Desarrollo de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Que estrategias de comunicación se utilizaron en el proyecto? * ¿Como fueron los materiales realizados en cuanto a diseño y contenido? * ¿A quienes fueron dirigidas las estrategias de comunicación? * ¿Como fueron recibidas las estrategias de comunicación? 	

	Gestión y manejo de los recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Físicos - Financieros - Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Con que tipo de recursos se contó para la realización de las actividades? * ¿Como fue el proceso de obtención y suministro de los recursos para el proyecto? * ¿Con que tipo de recurso humano contó el proyecto? * ¿Qué nivel de formación y experiencia tenían las personas involucradas en el proyecto? * ¿Cual fue el tipo de vinculación y el tiempo de dedicación del recurso humano al proyecto?
ESTRATÉGICAS	Carácter participativo		<ul style="list-style-type: none"> * ¿Como fue el estilo administrativo del proyecto? * ¿Qué tipo de instancias decisorias u operativas existieron en la ejecución del proyecto? * ¿Como fue el proceso de formulación del proyecto? * ¿Quienes participaron en el proceso de formulación del proyecto? * ¿Que efectos genero el tipo de proceso de formulación y ejecución del proyecto?
	Carácter integral		<ul style="list-style-type: none"> * ¿Cual fue el enfoque que tuvo el proyecto? * ¿Qué tipo de acciones se generaron alrededor del proyecto? * ¿Qué tipo de articulación se llevo a cabo entre las diferentes acciones desarrolladas en el proyecto?
	Sustentabilidad social, económico-financiera		<ul style="list-style-type: none"> * ¿Con que fuentes de financiamiento propias contó el proyecto? * ¿Que capacidad de gestión tuvo el proyecto? * ¿Con que otras fuentes de financiación contó el proyecto? * ¿Existían experiencias previas de gestión de proyectos de intervención social? * ¿A que tipo de entidades oficiales o privadas se le demando apoyo?

SEGUNDA PARTE

APLICACIÓN DEL MODELO EVALUATIVO DE LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL, DESDE LAS EXPRESIONES MOTRICES

*Experiencia de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de
Santo Domingo Savio (1995-2001)*

INTRODUCCIÓN

Una forma de aplicación del Modelo Evaluativo, expuesto en la primera parte de este texto, es la evaluación realizada a la experiencia de intervención en lo social a través de las Expresiones Motrices, en la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio desde 1995 a 2001, que permite evidenciar la forma como el modelo puede hacer de los procesos evaluativos una acción reflexiva, crítica y valorativa con miras a la cualificación permanente de los mismos, y al seguimiento de la incidencia real en los contextos y actores protagonistas de la intervención.

El texto se desarrolla en cuatro capítulos, el primero presenta las bases conceptuales que fundamentaron la intervención, los referentes teóricos y metodológicos que orientaron el proceso de investigación evaluativo; en el capítulo siguiente se plasman los contextos donde se desarrolló la experiencia; luego, en el tercero, se abordan las dimensiones y categorías evaluadas, lo que representa la parte operativa del modelo, y finalmente, en el último aparte, se enuncian las conclusiones y aprendizajes significativos logrados en la experiencia evaluada.

Es de anotar que los datos y cifras presentados en este caso, están referidos a las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de dicha zona en la década de los años noventa, por tanto se deben leer y comprender en este contexto.

CONTEXTO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

CONTEXTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Las categorías conceptuales que soportaron el proceso de evaluación se refieren: a las Expresiones Motrices enmarcadas desde la cultura, al concepto de valores y sus relaciones, y a la noción de tejido social, relacionado con la incidencia de las anteriores categorías en su reconstrucción.

1.1.1 Expresiones Motrices, Cultura y Cultura Somática

Las **Expresiones Motrices** como portadoras de sentidos para la reconstrucción de tejido social es necesario enmarcarlas al interior del concepto de cultura, entendida ésta como el entramado de significaciones

a partir de las cuales los seres humanos interpretan sus experiencias y orientan su accionar en su mundo social; la cual se transmite generacionalmente mediante sistemas simbólicos, estableciendo códigos éticos que rigen la vida en común. “Dichos códigos orientan el comportamiento y tienen al **cuerpo** como el lugar de síntesis de los parámetros sociales”.⁴⁸

La relación **cuerpo–cultura**, hace que lo corporal se exprese en formas diferentes, incluso, dentro de la misma sociedad, la cual asume su propia interpretación del cuerpo y sus significaciones particulares de los hechos sociales y culturales; configurando a su alrededor un entorno **sociocultural**, “en el cual se encuentran inmersas variables de perfil social (género, condiciones económicas, nivel educativo, edad y religión entre otras) que despliegan una función mediadora en la relación con el cuerpo”.⁴⁹

En consecuencia, existen unas características socioculturales visibles en los usos del cuerpo que sobrevienen en una *Cultura Somática entendida como los* “usos del cuerpo, que pasan por lo operativo y tocan con el sistema de significaciones, percepciones, actitudes, prácticas y representaciones individuales y colectivas; (...) corresponde a una participación del cuerpo en el proyecto social y cultural y a la gramática con la que éste se inscribe en el cuerpo (...)”⁵⁰. En síntesis, la Cultura Somática son las normas y valores que rigen los usos del cuerpo y permiten las interacciones consigo mismo, con el otro y lo otro como el entorno social y natural.

48. ARBOLEDA G, Rubiela y otros. El Cuerpo en Boca de los Adolescentes. Estudio Interdisciplinario de la Cultura Corporal en Adolescentes de la Ciudad de Medellín. Armenia; Kinesis, 2002, p. 17

49. Ibid, p 19

50. Ibídem, p. 19

Concebir el cuerpo como una posibilidad motriz permite entender la relación de las Expresiones Motrices en el contexto cuerpo–cultura, pues “la motricidad no representa sólo la posibilidad de moverse que tiene todo ser vivo, en ella también se pone en juego la subjetividad del ser que se mueve y su propia manera de actuar en el mundo”.⁵¹

Las Expresiones Motrices se asumen como un concepto englobador que admite diversas manifestaciones de la motricidad, como la danza, el teatro, el deporte, el juego, el trote, los aeróbicos y demás actividades desarrolladas en gimnasios y en la naturaleza, las cuales constituyen un abanico bastante amplio de posibilidades y que se practican con diferentes fines (lúdicos, recreativos, educativos, de salud, estéticos, agonísticos, de mantenimiento, etc.), tipos de organización y formas de utilización del espacios, reglamentados en unos casos y adaptados en otros, dada la situación y requerimiento.

Particularmente el juego ha sido una manifestación motriz que ha facilitado evidenciar la relación motricidad-cultura, pues a su vez es “producto y productor social”⁵² no obstante poseer una esencia lúdica y reglas que lo rigen permite variaciones y admite la adecuación a otro tipo de fines, convirtiéndose en una estrategia válida para la intervención en lo social, con la intencionalidad de aportar a la construcción de tejido social, a partir de formación de valores sociales y personales, en donde se le favorece al niño la interiorización de normas.

La norma permite interactuar en la vida cotidiana tal como en el juego, si ésta no se acepta o se cumple, *se proponen nuevas reglas* para

51. Ibid, p. 9

52. PARLEBAS, Pierre. Citado por: ARBOLEDA G., No matarás. La Expresiones Motrices, una alternativa de construcción de cultura en la ciudad de Medellín Op. cit., p. 95

discutirlas con los integrantes del juego y se les adopta o rechaza o se *sale de él*. Pero dado el caso de que las reglas ya hayan sido determinadas, se deben cumplir so pena de ser retirado del juego. En forma similar sucede en la sociedad, en la cual existen preceptos y castigos para el incumplimiento de las normas establecidas. Por ello, es en este contexto donde adquieren sentido los procesos de socialización y fortalecimiento del tejido social, utilizando el juego, en tanto el sujeto al relacionarse con los otros entra a validar modelos de comportamiento social.

El juego desde siempre ha sido una actividad cuyas reglas y normas han sido transmitidos por tradición, “las reglas del juego existen allí en el universo imaginario del juego”⁵³. En este sentido Parlebas afirma: “las reglas acostumbradas, insertan a menudo el juego en un dispositivo global que atribuye un estatuto formal a los lugares, tiempos y modalidades de la práctica. Tocando de cerca el comportamiento, los códigos imponen a los jugadores procedimientos verbales o motrices que deben aparecer necesariamente en ciertos momentos de la partida, respetando un proceso rigurosamente reglado (...)”.⁵⁴

“Un aspecto importante, que se deriva de las normas, es el establecimiento de roles sociales, [ésto es el papel que se] asume, qué funciones se deben cumplir, cuál es la jerarquía de ese papel; asuntos que se articulan en el *tejido social* (...) Así mismo, en el juego se asumen ‘cargos’, se imitan personajes, se adquieren jerarquías, en suma, se

53. ARBOLEDA G., Rubiela. No matarás. La Expresiones Motrices, una alternativa de construcción de cultura en la ciudad de Medellín. Medellín, 1996. p. 93. Trabajo de Grado (Antropóloga). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Antropología.

54. PARLEBAS, Pierre. Citado por ARBOLEDA G., No matarás. La Expresiones Motrices, una alternativa de construcción de cultura en la ciudad de Medellín Op. cit., p. 93

representa la estructura social (...)”⁵⁵. Es por ello que el juego aparece como una posibilidad de establecer nuevas reglas, que crean lo que antes no estaba presente, o, sencillamente, muestran que es posible esa construcción.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que, las Expresiones Motrices son una realidad psicosocial y sociocultural, las cuales, a través de unas prácticas o manifestaciones específicas (en uno u otro espacio, en un momento histórico más o menos determinado, bajo un tipo particular de interacciones), constituyen conductas de comunicación-expresión de un individuo o de un grupo, en las cuales los sujetos que actúan elaboran y concretan búsquedas individuales y colectivas.

Habiendo establecido algunas precisiones en cuanto a la relación entre las Expresiones Motrices (el juego) y las normas, fundamentados en el carácter subjetivo-intencional de la naturaleza de las *Expresiones Motrices*, en tanto medios y fines, lógicas y sentidos, que las inscriben en el orden cultural, se pasa a plantear los aspectos relacionados con la conceptualización alrededor de lo entendido en este estudio por valores y formación de los mismos permitiendo comprender, interpretar y en algunos momentos explicar la relación planteada.

Expresiones Motrices y su incidencia en la formación de valores

Para poder dar inicio a la pretensión de relacionar una actividad que ha sido siempre tomada en el orden práctico, como son todas las manifestaciones que abarca el concepto de Expresiones Motrices y su pretendida incidencia en la generación de valores en el ámbito individual

55. ARBOLEDA, No matarás. La Expresiones Motrices, una alternativa de construcción de cultura en la ciudad de Medellín. Op. cit., p. 95

y social, es necesario realizar algunas precisiones, teniendo en cuenta que el tema de los valores ha estado presente en todas las disciplinas del saber humano.

Los valores constituyen un tema de la filosofía, específicamente de la axiología, disciplina que los estudia; en la cual existen dos corrientes, el objetivismo y el subjetivismo. El **objetivismo** manifiesta que los valores no existen por sí mismos, pues necesitan de un depositario en quien descansen, surgiendo así como cualidades de los depositarios. Por otro lado, el **subjetivismo** muestra la imposibilidad de separar el valor de las reacciones psicológicas, necesidades y apetencias, de ésta manera, no es posible separar el valor de las valoraciones; por el contrario, “es primordial tener en cuenta el interés, el deseo, las preferencias y demás estados relacionados con quien valora”.⁵⁶

Los estados psicológicos de agrado, deseo e interés, son una condición necesarias pero no suficientes, tales estados no excluyen otros elementos sino que los suponen; el valor se presenta como un resultado de una relación o tensión entre el sujeto y el objeto, haciendo existir una cara subjetiva y otra objetiva en la valoración; en este sentido, “el valor no puede existir sino en relación con un sujeto que valora.”⁵⁷

Además de lo objetivo y subjetivo, otros elementos influyentes son los factores sociales y culturales que constituyen la historia de la sociedad y de la cultura donde vive el sujeto que valora. Estos elementos se relacionan en una forma dinámica y compleja y es así como un determinado valor no se da con independencia de otros.

56. FRONDIZI, Risieri. Qué son los valores. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 190

57. Ibid. p. 193

De acuerdo a estudios recientes, se toman como **valores** aquellas “*creencias y convicciones de lo deseable o rechazable que sirven de orientación de las ideas y de las prácticas humanas. Los valores inspiran el pensamiento y la acción, de ahí el interés de develar los universos valorativos presentes en toda cultura*”.⁵⁸ Esta concepción puede encontrar sustento en dos esferas del ser humano: la personal y la perteneciente al ámbito social o público.

Los valores referidos a las concepciones de la vida privada, se reúnen en la esfera personal; en cambio los valores colectivos, hacen referencia a las concepciones convencionales, presentes en cada momento en la sociedad y se encuentran en la esfera que comprende el ámbito de lo social o lo público.

En la relación formación de valores-Expresiones Motrices, se le ubica como un medio, en el cual se analizan las situaciones motrices, “los roles que se presentan en la conducta motriz”⁵⁹ y las interacciones motrices generadas en el desarrollo de las prácticas, pues es, a través de las interacciones y situaciones que en su seno se suscitan que se modela y potencia el comportamiento y se alcanzan los logros del o de los practicantes solidarios (del mismo grupo o compañeros) u oponentes (del otro equipo o grupo contrario en el acto motriz) .Sean los roles de orden individual o colectivo que se jueguen, se convierten en un espacio de interacción motriz creador de ambientes de co-motricidad siempre y

58. GOBIERNO DE ISLAS CANARIAS. Marco conceptual sobre valores. Investigaciones realizadas durante el año 2001. España. p. 1

59. “Por conducta motriz se entiende el comportamiento del individuo en tanto que portador de significación o dicho de otra manera es la organización significativa del comportamiento motor”. PARLEBAS, Pierre. Citado por: HERNÁNDEZ M., José. Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo. Barcelona: INDE Publicaciones, 1994. p. 24

cuando se den funciones de cooperación por parte de los compañeros; cuando se presenta oposición de los adversarios se producen estados socio-motrices en los cuales se combinan espacio físico, interacción y finalidad.

Tradicionalmente se ha afirmado que las Actividades Físicas y Deportivas (Expresiones Motrices) son instancias generadoras de valores y estilos de vida de los miembros de una sociedad que se expresan desde diferentes lenguajes, gestuales y verbales, y “se inscriben en contextos culturales deportivos”⁶⁰; sin embargo, históricamente, estos valores difundidos a través del deporte (Expresiones Motrices), se limitan sólo al cumplimiento de las normas necesarias para su práctica y a la propuesta del juego limpio, es decir, el respeto de las normas del juego; no obstante, todo ello se ha quedado allí, sin traspasar de este terreno a la esfera de la vida cotidiana, situación que permitiría utilizar al deporte (*Expresiones Motrices*) como propiciador de espacios para el aprendizaje de valores sociales y personales.

Según Gutiérrez San Martín, la Actividad Física y el Deporte (Expresiones Motrices) por sí mismos no son generadores de valores sociales y personales, pero sí son un excelente terreno para el fomento e impulso de tales valores; así pues, del uso acertado o no que se le de a estas prácticas, se puede promocionar los valores tanto para la persona como para su colectividad; pero ello implica la necesidad de un compromiso de educar e impulsar los valores sociales y personales cuando se instruye en la práctica de las actividades físicas y deportivas (Expresiones Motrices).

60 GUTIÉRREZ S., Melchor. Valores Sociales y Deporte. La Actividad Física y el Deporte como Transmisores de Valores Sociales y Personales. Madrid: GYMNOS, 1995. p. 23.

Es por lo anterior que al enseñar Expresiones Motrices (deportes, juegos etc.) no se enseñan solo gestos o fragmentos de habilidades, sino estructuras, reglas (normas), principios organizadores de movimientos, pero también de las relaciones que se viven en éstos; otorgándole así a las Expresiones Motrices el rol de portadoras de valores personales y sociales.

Se considera que los valores sociales y personales más propicios de alcanzar con la práctica de las Expresiones motrices son:

“Valores sociales: participación de todos, respeto a los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, trabajo en equipo, expresión de sentimientos, responsabilidad social, convivencia, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás, cohesión de grupo.

Valores personales: habilidad (forma física y mental), creatividad, diversión, reto personal, autodisciplina, autoconocimiento, mantenimiento o mejora de la salud, logro (éxito-triunfo), recompensas, aventura y riesgo, deportividad y juego limpio (honestidad), espíritu de sacrificio, perseverancia, autodomínio, reconocimiento y respeto (imagen social), participación lúdica, humildad, obediencia, autorrealización, autoexpresión, imparcialidad”.⁶¹

Desde la oportunidad ofrecida por las Expresiones Motrices como medio para formar en valores e influir en el entorno socio-cultural y en la construcción o reconstrucción del tejido social, se hace necesario abrir espacios que a través de la intervención en lo social posibiliten trascender los valores competitivos promovidos en las canchas y propender por la

61. Ibid. pp. 41-57.

utilización del potencial poseído intrínsecamente por las Expresiones Motrices (actividad física y deportiva), exigiéndole al practicante, de acuerdo con las diferentes intencionalidades, que le otorgue a estas prácticas -esparcimiento, salud, ideal estético, entre otras-, enfrentar un nuevo orden simbólico que obligue a de-construir imaginarios culturales atribuidos tradicionalmente a las actividades físicas y deportivas (Expresiones Motrices).

Realizar la intervención en lo social desde el horizonte antes expuesto exige puntualizar los elementos conceptuales que la fundamentan teórica y metodológicamente, ya que éstos determinan las posturas con las cuales se desarrolla ésta; es decir, haciéndola participativa o autocrática y creando en el sujeto dependencia o autonomía frente a quienes la dirigen.

La incidencia de las Expresiones Motrices y la formación en valores en la reconstrucción del tejido social.

Utilizar la manifestación expresiva de la motricidad en un microespacio (barrio) habilitaría la construcción de un entramado de vínculos entre los sujetos afianzando los lazos que unen los intereses individuales disímiles, dándole sentido colectivo a éstos, pues como actores sociales aportarían a procesos participativos y organizativos construyendo ciudadanía, democracia y cultura, así mismo permitiendo la re-creación y la formación de capital social.

Frente a lo anterior, se hace necesario considerar el pensamiento complejo como la perspectiva teórica que permite dimensionar la noción de tejido social como una representación de los vínculos sociales, e implica cambiar la visión reduccionista y simplificadora que mira las dinámicas sociales en forma fragmentada y descompuesta en sus

elementos simples, sin ver la integralidad del fenómeno. Es así como “(...) la racionalidad transdisciplinaria que mueve la complejidad (...) permite establecer una definición de tejido social en tanto *campo de relaciones entre las diversas poblaciones que conforman las distintas espacio – temporalidades de lo real*. Campo constituido por tres tipos de relaciones:

- ***Del individuo consigo mismo***; es decir, la identidad individual como base para la reconstrucción de la identidad colectiva.
- ***Del individuo con sus congéneres***, que parte de reconocer los intereses, las necesidades, y los deseos que determinan los patrones de asociación entre los sujetos individuales y colectivos.
- ***Del individuo y el colectivo con el entorno no humano que le rodea.***⁶²

La anterior perspectiva, posibilita visualizar las *relaciones sociales* como un entramado en forma horizontal, donde entran en juego múltiples intereses, experiencias y saberes del sujeto, que se conjugan en la toma de decisiones y en la distribución del poder, es decir “no se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar con lo real.”⁶³, de esta manera se habla de ***tejido social*** como una metáfora, o sea un lenguaje figurado que representa la forma de relacionarse de los sujetos en la realidad.

62. MORENO, Miriam. Reconstrucción del tejido social en casos de prevención y atención de desastres. *En*: La Construcción de lo Público desde Trabajo Social. Revista de la Facultad de Trabajo Social. Tendencias y Retos. Universidad de la Salle. Bogotá. N° 7.(Noviembre de 2002); p. 71

63. PENSAMIENTO COMPLEJO. Tomado de página Web: <http://www.lander.es> <http://www.lander.es/~lmisa/complej6.html>

Se alude así a un tejido social en donde las divergencias, en cuanto a creencias y posiciones en el mundo, son mucho más toleradas, donde se hace factible la vida en común porque hay reglas concertadas; creando y edificando sentidos comunes, sin limitar al sujeto en su singularidad, apostándole a visiones que originan diferentes maneras de crear sociedad con equidad. En ese sentido, *los vínculos* dentro de las interacciones, se convierten en los nodos articuladores de las intersubjetividades, dándole forma al entramado social, permitiendo la construcción y de-construcción de nuevos significados y visiones del mundo de la vida de los sujetos.

Por lo tanto la escuela, el barrio, la localidad y su entorno se asumen como el espacio en “donde la persona ensaya las relaciones sociales inmediatas, enmarcadas en un contexto de fuerte cercanía física e intensidad social”⁶⁴, vivenciándose diferentes expresiones culturales, artísticas, deportivas y recreativas (Expresiones Motrices) que le dan cabida a relaciones de pertenencia, intercambio y resignificación. De tal forma, las Expresiones Motrices enmarcan una trama social que se construye, permitiendo fomentar valores y nuevas significaciones que crean vínculos entre las y los niños, y con las y los adultos, originando formas de ser y estar con otros desde diversas maneras y espacios, resultando de gran importancia en la generación y configuración de las relaciones sociales, que pueden fomentarse a través de proceso de intervención que asuman como referente conceptual y metodológico, las expresiones motrices y como fin, la reconstrucción del tejido social.

64. CASTRO Angélica, y GACHÓN, Angélica. Tejido Social y Construcción de Sociedad. 7 de Agosto de 2001. www.sociedadcivil.cl/accion/portada.

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, se alude a la necesidad de pensar en procesos de intervención en lo social que superen acciones puntuales y meramente instrumentales, para pensar en proceso de intervención que fomente la articulación fundamentación-acción-reflexión, haciendo del mismo una acción compleja y con sentido.

En algunas prácticas de intervención en comunidad se apela a dispositivos lúdicos (Expresiones Motrices); es posible pensar que, si se trata de trabajar con determinada estrategia o técnica, lo interesante reside sobre todo en la articulación de sentidos de ésta. En el marco de esta perspectiva, el trabajo se orientó hacia la búsqueda de cohesión del grupo objeto de la intervención. Es por eso que resulta importante determinar quiénes juegan, para qué lo hacen y cuáles son los efectos de las actividades dentro del orden de lo simbólico; efectos que, en definitiva, se van a relacionar con la recuperación de lazos sociales, pero también con la posibilidad de aumentar la confianza en las capacidades de quienes participan de ese espacio de intervención. “Jugar es fundar un orden o improvisarlo y someterse gozosamente a él en el caso de los juegos tradicionales, desde los más simples como el balero, hasta el más complejo y racional, como el ajedrez; es el orden lúdico - sin el cual no hay juego- el que define y limita la libertad del o de los jugadores” (Scheines, 1985).

En el juego, lo creativo sólo es posible como estructura de valores través de un grupo humano; esos valores se sitúan y expresan en el presente, pero tienen un correlato histórico significativo. En definitiva, lo creativo como estrategia de intervención lleva, en otro plano, a crear, sustentar o reconstruir la identidad. Así se conjuga una *serie* de factores individuales que interfieren en la configuración histórico-social del sujeto en permanente relación con las influencias del escenario (espacio físico y social)

Desde una perspectiva instrumental, en el caso de utilizar Expresiones Motrices artísticas, existen técnicas de intervención que se apoyan en distintos medios expresivos: los plásticos, cuya finalidad es la expresión y el desarrollo de la imaginación; los dramáticos, que permiten poner en escena situaciones o problemas de solución compleja; los literarios, que proponen la reconstrucción y construcción de tramas discursivas.

Por último, la intervención en espacios micro-sociales se presenta como una posibilidad de revisar el trabajo comunitario desde una perspectiva que le permita dialogar con otros campos del saber. Pero tal vez lo más significativo sea definir con claridad el horizonte de la intervención dentro de la singularidad de lo local.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El diseño metodológico asumido para llevar a cabo esta evaluación, partió de concebir el estudio como una investigación evaluativa de corte cualitativo, descriptivo-interpretativo, ejecutada por un grupo de evaluadores mixto, es decir, conformado por profesionales pertenecientes a la Escuela (evaluadores internos) y otros que no eran parte de ésta (evaluadores externos), lo que brindaría transparencia, rigurosidad y ética investigativa.

La población para la evaluación estuvo conformada por niñas y niños entre 8 y 12 años, líderes comunitarios, personas adultas y adultas mayores, que hicieron parte de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva; en esa medida, al considerarlos participantes activos de la intervención, pertenecientes a una realidad de complejas y cambiantes dinámicas sociales, económicas y culturales, éstos no fueron vistos ni abordados en forma estática desde perspectivas netamente numéricas,

sino visualizándolos en un contexto más amplio, menos determinista, de múltiples interacciones y diferentes procesos de socialización, caracterizados por diversas formas de aprender, de percibir el mundo y de relacionarse con los y las otras.

De igual manera, los contextos específicos propiciaron la consolidación de espacios de convivencia, convirtiéndose en objeto de análisis, lo que permitió dar respuesta en términos descriptivos, explicativos e interpretativos a las interacciones sociales allí originadas, en tanto presentaban unas dinámicas de socialización e interpretación particulares.

Respecto a la **parte procedimental de la aplicación del modelo**, esta experiencia, se concreta en cuatro momentos, las cuales no cumplieron una función determinista y etapista, ya que se retroalimentaron permanentemente durante el proceso. *Un primer momento*, de la aplicación, estuvo relacionado con la sensibilización personal e institucional frente a la importancia de la aplicación del modelo como acción de valoración y mejoramiento continuo; *un segundo momento*, comprendió el reconocimiento de las categorías y subcategorías por dimensión, a partir de la revisión de las preguntas orientadoras acorde con las particularidades de la intervención, y la ubicación y clasificación de las fuentes de información necesarias para dar respuesta a la mismas; un *tercer momento*, tuvo como intención básica la recolección y registro de la información, que partir de fuentes primarias y secundarias, permitió, además de la reconstrucción del proceso de intervención, la valoración cualitativa del mismo; y *finalmente*, la construcción del informe de la aplicación del modelo, con el que se identificaron fortalezas y debilidades en dirección al reconocimiento de los aprendizajes significativos adquiridos durante la intervención.

La **Revisión documental** se constituyó en la técnica de recolección, registro y análisis de la información, por medio de la cual se construyó un inventario de fuentes que permitió no sólo la identificación del material y su ubicación espacial, sino también la relación conceptual entre éstos. Para lo que se utilizaron **fichas de registro** en la sistematización de la información encontrada en los archivos y *fichas resumen* para las reseñas bibliográficas y las ideas claves encontradas en los textos de acuerdo a las categorías principales.

Para el **Trabajo de campo o fase de recolección de información**, se aplicó el **mapeo** (ubicación espacial donde funcionaba la Escuela y descripción socio-económica del entorno), que posibilitó la identificación de los informantes claves y los beneficiarios directos e indirectos del proyecto a evaluar, información que se recolectó y cotejó (los y las niñas, las personas adultas y los y las adultas mayores, los miembros de la junta directiva de la Escuela, los coordinadores desde la Universidad de Antioquia, los estudiantes de práctica del Instituto de Educación Física, líderes fundadores) con el propósito de rastrear las percepciones, interpretaciones e ideas claves que aún no se habían detectado en la información recogida hasta el momento.

Entre otras de las técnicas utilizadas en esta etapa se destacan: **El análisis de contenido**, de gran importancia en el análisis documental, que posibilitó en forma sistémica, identificar la estructura interna y el contexto del material recolectado. **Las entrevistas a profundidad con informantes clave**, concebidas como los encuentros cara a cara entre los evaluadores e informantes, aplicadas con el propósito de reconstruir la historia de la Escuela y conocer las percepciones que éstos tenían del proceso de intervención y de la influencias del proyecto en sus vidas y en la comunidad. Para seleccionar los informantes claves se tuvo como criterio que hubieran participado en la Escuela mínimo dos

años dentro del periodo evaluado, ya fuera como líderes, coordinadores o fundadores.

El taller como estrategia de recolección de la información, se convirtió en un dispositivo de la palabra, brindando la posibilidad de abordar desde una perspectiva integral y participativa la reconstrucción de las vivencias y la valoración frente a la intervención.

Se llevaron a cabo tres talleres, dos de ellos desarrollados con la ‘técnica Zopp’, el primero en el año de 1999, el cual tuvo como fin comprender lo que pensaban y sentían los diferentes actores respecto al proyecto desarrollado entre los años 1995 y 1999 por la Universidad de Antioquia. Esta misma estrategia fue implementada en el año 2002 con el grupo de niños y niñas y el de la tercera edad, con el propósito de recoger la información del segundo periodo (1999-2001), lo cual permitió la valoración de toda la intervención social desde el año de 1995 hasta el 2001. El tercer taller se realizó en el 2001 con la junta de padres de familia, con el objetivo de evaluar el funcionamiento de la Escuela, las funciones de éstos y de los coordinadores pertenecientes a la Línea de Construcción Social del Grupo de Investigación de Cultura Somática.

Entre otros instrumentos utilizados se contó con los **mapas mentales**, considerados como construcciones esquemáticas, los cuales permitieron reflejar en forma ilustrativa y sintética la interrelación entre los componentes que conformaban los textos, posibilitando así identificar el nivel de interrelaciones y la coherencia entre éstos, de igual forma la **bitácora**, permitió guardar y ordenar en forma sistemática la información recopilada, estuvo conformada por un *cronograma* (plan operativo de la investigación general), *categorías de análisis* (listado de las categorías de análisis), *formatos* de

recolección de información, *las referencias bibliográficas, actas de las reuniones, memorandos de las ideas que surgieron a lo largo de la investigación, relacionados con la metodología y el proceso analítico, informes, mapas mentales y/o conceptuales, guías de entrevistas, guía de taller 'Técnica Zopp', transcripción de las entrevistas y matriz de análisis de las entrevistas por categoría y actores, fichas bibliográficas, de registro y resúmenes.*

En lo concerniente al modelo de la evaluación de esta experiencia, se consideraron como categorías de análisis los contextos teórico-conceptuales, socio-territoriales y de aplicación del modelo propiamente. Concretamente en este último contexto, se ubican las dimensiones y categorías de análisis sugeridas por el modelo, la cuales se convierte en el referente de análisis de un proceso de intervención fundamentado en las Expresiones Motrices desarrollado a través de una Escuela de Iniciación y Formación Deportiva en barrio Santo Domingo Savio.

Tanto los contextos como las dimensiones y categorías del modelo, establecen una relación de interdependencia, que si bien se permean permanentemente al interior de cada dimensión, existe una autonomía en la forma de evaluar y comprender la configuración de la dimensión respectiva, sin que ello quiera decir que su comprensión aporte a la problematización de otra dimensión y otras categorías.

Para mayor ilustración las dimensiones, categorías, subcategorías y preguntas orientadoras se presentan de manera detallada en el cuadro de las siguientes páginas:

CONTEXTOS SOCIO-TERRITORIAL DE LA EXPERIENCIA

2.1 CONTEXTO EXTERNO

2.1.1 *Ubicación social e institucional de la intervención en lo social*

Medellín, capital del departamento de Antioquia, tiene una población cercana a los dos millones de habitantes distribuidos en seis zonas, 16 comunas, 280 barrios, cinco corregimientos y 62 veredas⁶⁵. La ciudad presenta actualmente una dinámica regional compleja por la cantidad de variables socioculturales, políticas y económicas que intervienen en su configuración y evidencian una problemática marcada por diversidad de conflictos sociales, económicos y políticos, que alcanzan su mayor expresión en la confrontación entre distintos grupos armados (insurgencia-autodefensas-fuerza pública), convirtiendo la ciudad en un escenario de guerra con un control de micro territorios y con el consecuente dominio sobre las estructuras económicas generadas por el más diverso tipo de actividades ilegales (extorsión, secuestro, hurto calificado, narcotráfico, tráfico de armas, etc.), situación agravada por el fenómeno del desplazamiento forzado de la población, que hace de Medellín una ciudad receptora de un gran número de afectados por esta problemática, con graves consecuencias de orden social y territorial.

Particularmente La Zona Nororiental (No.1), donde se desarrolló la experiencia de intervención social de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva, alberga más de 500.000 personas, o sea el 25% del total de la población de Medellín. La consolidación del sector ha

65. SECRETARÍA DE PLANEACIÓN MUNICIPAL. Diagnóstico Social de Medellín. Medellín, 1999. p.3.

estado marcada por el proceso de urbanización que se inicia a partir de 1960, principalmente como producto de las migraciones campesinas, la crisis industrial y el surgimiento del narcotráfico, que generaron transformaciones en los diversos ámbitos (sociales, culturales y económicos) en la zona.

La comuna No. 1, donde funciona la Escuela, cuenta con una población de 112.984 habitantes, 52.137 hombres y 60.847 mujeres de estrato 1, 2 y 3, y está constituida por los barrios Santo Domingo Savio No. 1, El Popular, Granizal, Moscú No. 2, Villa de Guadalupe, San Pablo, El Compromiso, Aldea Pablo VI, La Avanzada, La Esperanza No. 2 y Carpinelo.

La Comuna tiene una densidad poblacional de 302 habitantes por hectárea, siendo una de las más altas del Municipio de Medellín, lo que denota el grado de hacinamiento en el cual viven sus pobladores. Además, cuenta con una infraestructura deficiente en relación con la vías y el espacio público, principalmente en los barrios ubicados en la parte alta, donde se han presentado asentamientos subnormales, algunos de ellos en zonas de alto riesgo como Santo Domingo Savio N°1, San Pablo, Popular, Santa Cruz, San Isidro, La Francia.

Para el periodo de aplicación del modelo evaluativo, en el sector se encontraban los más altos índices de desempleo y subempleo, lo que generaba inestabilidad y precariedad en la calidad de vida. Según datos de planeación municipal, el 40% de la población económicamente activa estaba desempleada y el 60% se reportaba trabajando; la gran mayoría vivían del comercio informal, sobre todo los jefes cabeza de hogar⁶⁶, quienes debían asegurar el ingreso familiar, sin garantía de acceder a

66. Ibid. p. 4.

servicios sociales a los que debían tener derecho, registrándose así un índice muy bajo en la calidad de vida, el cual representaba sólo el 6.2% del promedio de la ciudad⁶⁷.

En el sector educativo, la Comuna contaba con un total de 39 establecimientos (escuelas y colegios), 29 oficiales y 10 privados, para atender a una población matriculada de 22.656 estudiantes, lo que representa una cobertura total a nivel de primaria, sin embargo en la básica secundaria y la media vocacional se presentaba un déficit de atención del 30%, es decir 7.544 jóvenes que no estaban estudiando⁶⁸.

El índice recreativo estaba lejos de responder a la medida de la UNESCO, que propone unos 10 m²/habitante como espacio adecuado para la recreación. El sector registraba una carencia de escenarios deportivos y solo se contaba con tres placas polideportivas, dos canchas de fútbol, una de microfútbol y cuatro parques infantiles, todos estos espacios con una alta demanda por parte de los jóvenes, niños y niñas, razón por la cual se deterioraban rápidamente. Tampoco existían condiciones físicas ni de equipamientos para ofrecer espacios recreativos a la población adulta, como parte de su mejoramiento de calidad de vida.

El déficit de escenarios deportivos y recreativos se disminuía cuando los que existían eran ocupados por grupo de jóvenes armados, limitando el acceso de niños y niñas, jóvenes y adultos, lo que obligaba a hacer uso de los espacios públicos y los establecimientos escolares, que optaron por abrir al público sus áreas de recreación para ofrecer alternativas en la utilización del tiempo libre a los habitantes del sector.

67. Ibid. p. 6.

68. Ibid. p. 7.

En lo concerniente a la manifestaciones culturales, éstas eran puntuales y diversas, varios grupos y organizaciones estaban dedicados a rescatar y promover los valores; entre éstos se destacan: La Casa de la Cultura, que es el escenario por excelencia donde convergían las juntas de acción comunal, las Casas Juveniles y los Núcleos de Vida Ciudadana. Estos grupos no son permanentes, lo que impide una regularidad en sus acciones que permita configurar un proceso de identidad.

El panorama de *salud* presentaba características propias de épocas anteriores, ya que la situación de morbilidad y mortalidad estaba determinada por deficiencias nutricionales o por las precarias condiciones sanitarias. Las tasas de enfermedades infecto-contagiosas y parasitarias se mantenían en el grupo de menores de edad entre las primeras causas de morbilidad y mortalidad, producto de un inadecuado sistema de saneamiento ambiental; también se registraba un aumento significativo de las enfermedades crónico-degenerativas, y como tercer aspecto, se destacaba la mortalidad por violencia. Para atender a las demandas en salud se contaba con un centro de salud y el servicio de brigadas de salud que ofrecían servicios de consulta externa.

El problema de la violencia en este sector alcanzaba para la época en mención, grandes dimensiones, la tasa de mortalidad por homicidio era de 323 casos por 100.000 habitantes, mientras que para Medellín era de aproximadamente 161 por el mismo número de habitantes; en su gran mayoría este flagelo afectaba al grupo entre los 20 y 25 años, lo que denotaba la situación de violencia que vivían los habitantes de este sector.

Según la Secretaría de Bienestar Social, un alto porcentaje de la población de la Comuna 1, era vulnerable a todo tipo de patologías

sociales dadas las condiciones de depresión que a todo nivel se observaban. Uno de los grupos poblacionales que más preocupaba por su vulnerabilidad patológica es el rango de 15 a 24 años, que constituía el 25.5% del total de la población del sector. Al considerar las condiciones de abandono de este grupo de población, caracterizado por el ausentismo escolar, el índice de desempleo, la escasa disponibilidad de escenarios recreativos, la indigencia y la prostitución, se puede concluir que este grupo requería de la mayor atención por parte de las entidades comprometidas con la causa social.

La organización comunitaria y el desarrollo de la ciudadanía, concebida en sentido estricto como una cuestión de autonomía colectiva frente a la vida social, política y cultural, se había visto menoscabada por realidades de exclusión, marginamiento, estigmatización e imposición por parte de “ese gran otro social”, lo que evidentemente dificultaba cualquier noción o realidad de auténtica participación comunitaria.

El proceso de desagregación y exclusión no sólo se manifestaba en el orden estrictamente social, pues también el orden político, o dicho en otros términos, la dimensión política de la vida social, no se hacía nada fácil como escenario de realización de la vida ciudadana, donde la participación había quedado restringida a vertientes de movimientos religiosos, ecológicos y deportivos, cuya articulación política sólo existía en términos procedimentales, pragmáticos y burocráticos.

Esta situación se reflejaba en el barrio Santo Domingo Savio, el cual desde sus orígenes había sido producto de procesos sistemáticos de desplazamiento, en su mayoría de población campesina de los departamentos de Antioquia y Caldas, a causa de la situación de violencia y la desprotección que se ha vivido en el campo.

Este complejo panorama exigía a la sociedad la creación de estrategias que permitieran generar espacios a partir de los cuales se promovieran formas e iniciativas para enfrentar los diferentes fenómenos que afectaban la dinámica de las relaciones de los individuos, y de esta manera, propender por el fortalecimiento del tejido social. El equipamiento y la capacitación en este sector debían estar orientados hacia el desarrollo de programas para construir una comunidad fundamentada en la integración familiar, la cual se constituye en un propósito filosófico fundamental para la creación de una sociedad más sólida. Una de esas estrategias fue la creación de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva del barrio Santo Domingo Savio, iniciativa promovida por el Grupo de Investigación Cultura Somática del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

La creación de la Escuela se realizó con el propósito de atender la necesidad de una población de niños y niñas, jóvenes y mujeres, que carecían de la oportunidad de un espacios para realizar actividades deportivas con orientación profesional para la correcta utilización de su tiempo libre, para lo cual se fundamentó en conceptos desarrollados en “Cultura Somática”⁶⁹, especialmente en la dimensión Expresiones Motrices. De esta manera la Escuela se convirtió para el sector en uno de los escenarios propicios para el fortalecimiento del Tejido Social, en tanto permitía interrelaciones entre los sujetos, fomentadas a partir de valores y nuevas significaciones que afianzaban y fortalecían dicho tejido, “así la institucionalidad escolar genera maneras de ser y de estar juntos, siendo de gran valor estratégico en cuanto a la configuración y creación de relaciones sociales”⁷⁰.

69. La Cultura Somática se constituye por cuatro dimensiones: Sexualidad, Ideal Estético, Salud y Expresiones Motrices.

70. GHISO COTOS, Alfredo y otros. Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares. Serie América Latina N° 1. Ediciones Fundación Universitaria Luis Amigó. p. 16.

Atender las necesidades de la comunidad es un compromiso que deben asumir todas las entidades gubernamentales y no gubernamentales para lograr el mejoramiento de las condiciones sociales de la población más vulnerable. Por lo tanto, la Universidad Antioquia, como institución educativa que cumple además funciones de proyección social, ha estado comprometida con el desarrollo del país y ha venido haciendo presencia en las distintas comunidades y regiones, a través de procesos de intervención social que permita la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de la población, de acuerdo con las políticas nacionales, departamentales y regionales establecidas por las distintas administraciones.

Consecuente con lo anterior, la propuesta de intervención social a través de la Escuela Deportiva en el barrio Santo Domingo Savio, se implementó teniendo en cuenta los principios generales establecidos por la Universidad de Antioquia en su Plan de Desarrollo (1995-2006)⁷¹, que esbozaba la necesidad de que la investigación, la docencia y la extensión, como ejes de la vida académica, asumieran la responsabilidad social con los sectores más vulnerables de la sociedad. Este plan direccionaba las relaciones con la comunidad a partir de la promoción de proyectos y programas tendientes a garantizar el respeto por el saber de los grupos, aportando al desarrollo comunitario y destacando la importancia de intervenir en la transformación social de manera que “el conocimiento sea socialmente útil y contribuya a los avances del desarrollo social, científico, técnico y cultural de las regiones y el país”⁷².

71. OFICINA DE PLANEACION UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Plan de Desarrollo 1995-2006: La Universidad para un nuevo siglo de las luces. Medellín : Universidad de Antioquia, 1.996.

72. Acuerdo 125 del 29 de septiembre de 1997. (*Sin más datos*).

Así mismo, el Plan de Desarrollo del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, planteaba también, como prioridad “la implementación de un currículo que atendiera problemas relacionados con las Expresiones Motrices, la calidad de vida y la construcción social, y prestara atención a todos los grupos sociales en diferentes ámbitos geográficos, con la capacidad de innovar para propiciar el mejoramiento continuo y el bienestar de los integrantes de su comunidad”.

En este contexto, la experiencia de intervención se inscribió igualmente en las orientaciones del Plan Estratégico de Medellín 2001-2015, que tiene como propósito “convocar a las universidades para que participen activamente en la búsqueda de nuevas propuestas académicas e investigativas, que apunten a la transformación de la realidad social de la ciudad, a través de programas que permitan su proyección en los distintos contextos que el medio ofrece”⁷³. Específicamente a partir del proyecto *Universidad y Ciudad* que pretende aprovechar el potencial universitario para la intervención con proyectos sociales en las comunidades. Así mismo busco responder a lo propuesto por el Plan de Desarrollo del Municipio de Medellín 2001-2003, que planteaba como objetivo “consolidar una ciudad justa, participativa, con equidad en lo social y en el uso del espacio público, que garantice el bienestar colectivo e individual y la reconstrucción del tejido social”⁷⁴.

Del mismo modo esta experiencia, se enmarcó en las políticas planteadas en el Plan Nacional y Plan de Desarrollo Departamental para la Educación Física: “conocimiento y construcción social”, formulado para el quinquenio 2002-2006, cuyo propósito fundamental era “(...) provocar un cambio profundo en las prácticas y conceptos de Educación Física,

73. ALCALDÍA DE MEDELLÍN. Plan estratégico de Medellín y el Área Metropolitana: EL futuro de la ciudad metropolitana: visión proyectos prioritarios. Medellín, 1.999.

74. Municipio de Medellín. Plan de Desarrollo: Medellín competitiva 2001-2003. alcaldía de Medellín. Medellín, 2.001.

de forma que ésta permita el acercamiento a las necesidades de la comunidad desde distintos escenarios sociales, para que contribuya a la formación plena del Ser Humano, al mejoramiento de la calidad de vida y a crear ambiente de armonía entre los seres humanos y la naturaleza⁷⁵, generando espacios para la paz y la convivencia e inscribiéndose así en el marco de las políticas educativas nacionales, en el cual la **Educación Física** adquiere significado como formadora de valores para la vida y se convierte de este modo en soporte del desarrollo humano-social, articulándose con los campos de salud, educación, recreación y medio ambiente.

En síntesis, la intervención social tuvo como pilar el dar sentido a la trama de relaciones cotidianas que expresaban las poblaciones con las cuales se interactuaba y que hacían explícitas tradiciones, valores, hábitos, aptitudes y comportamientos, evidenciando con ello, las expresiones sociales y manifestaciones que desde la cultura, la recreación y el deporte, viabilizaban la construcción colectiva de nuevas formas de relaciones que contemplaran la formación de ciudadanos con conciencia social que pudieran aportar a la convivencia y a la reconstrucción del tejido social.

CONTEXTO INTERNO

Contexto histórico-institucional de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio, cómo nace la Escuela.

En el año 1993, el Grupo de Investigación Cultura Somática inició la gestación y concreción de una investigación macro, denominada “La

75. Plan Nacional de Educación Física. (*Sin más datos*).

Cultura Somática y Perfil Social de una urbe Latino americana, estudio comparativo de una población de 10 a 60 años del estrato 1 del Barrio La Avanzada, del estrato 2 del barrio Santo Domingo Savio No. 1 y del estrato 3 del barrio Manrique No. 2, de la ciudad de Medellín⁷⁶, cuyos propósitos generales fueron realizar “(...) una caracterización local del perfil de la Cultura Somática en Medellín, en relación a las prácticas de salud, movimiento corporal y estilo de vida en los ámbitos públicos y privados; y en segundo lugar, el establecimiento de un marco analítico de los componentes sociales e institucionales de la corporalidad⁷⁷, con el ánimo de contribuir a la formulación de políticas en deportes, sociedad y salud integral, además de profundizar en la conceptualización del cuerpo.

En esta investigación participaron “(...) instituciones como la Universidad Alemana del Deporte de Colonia y diferentes dependencias como: El Instituto Universitario de Educación Física, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, la Escuela de Bacteriología y la Especialización de Medicina Deportiva, de la Universidad de Antioquia⁷⁸, además contó con profesionales⁷⁹ de distintas áreas, lo que hizo de esta propuesta investigativa un proceso internacional, interinstitucional e interdisciplinario.

En el momento que se quiso dar inició a la investigación, en el sector seleccionado para ello, la situación de orden público era compleja,

76. DIAZ JIMÉNEZ, Nestor Guillermo. Informe de práctica en Cultura Somática. Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de Educación Física. Línea de Investigación Cultura Somática. Medellín, 1996.

77. *Ibid.* p. 5.

78. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González, Licenciado en Educación Física. Medellín, 16 de Abril de 2002.

79. Grupo liderado por la profesora Elvia Correa y compuesto por la Licenciada en Educación Física y Antropóloga Rubiela Arboleda, la Socióloga Beatriz Vélez y el Sociólogo y Educador Físico de nacionalidad Alemana Jürgen Griesbeck y el profesor alemán Volker Rittner de la Universidad alemana del Deporte de Colonia.

predominaban allí grupos armados denominados “milicias urbanas”⁸⁰, circunstancia que obligó a desarrollar procesos de negociación, con el fin de que se permitiera el ingreso de la Universidad y de las personas que en su representación iban a ejecutar el proyecto⁸¹, procedimiento que duró entre 8 y 12 meses, no sólo con estos grupos sino con otros de orden legal como la Junta de Acción Comunal, El centro de salud y con los rectores de los diferentes colegios de los barrios de influencia de la investigación.

En el transcurso del proceso investigativo, se identificaron aspectos que incidían en la Cultura Somática de sus habitantes como la ausencia de programas deportivos y recreativos dirigidos a niños, niñas y jóvenes de la zona⁸² que ofrecieran formas alternativas de utilización del tiempo libre y de espacios de socialización diferentes al escolar. Ante esta necesidad, y el deseo manifiesto de los miembros del Comité de Deportes del barrio de conformar una Escuela de fútbol y como compromiso ético de la investigación, se dio inicio a la intervención en lo social y a un proceso para la creación de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva.

Para tal fin se realizó una alianza estratégica entre el Comité y la Universidad de Antioquia, dejando claro el propósito de apoyar el proyecto pero haciendo la salvedad que la intención no era “(...) especializar a los y las niñas desde tan pequeños, sino darles una opción de desarrollo motriz, (...) y que más tarde ellos optaran por la especialización (...)”⁸³. Fue así como se acordó con las directivas del

80. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González. *Op. cit.*

81. ENTREVISTA con Elvia Correa Gil, Coordinadora General del Grupo de Investigación Cultura Somática. Medellín, 26 de febrero de 2002.

82. *Ibid.*

83. *Ibid.*

Comité que no fuera una Escuela de fútbol, sino una Escuela de Iniciación y formación Deportiva (E.I.F.I.D) donde se conjugaran la práctica de diferentes actividades físicas con la formación en valores, consideración aceptada, comprendida y asumida por las directivas y líderes deportivos⁸⁴.

En el marco de la anterior concertación y en vista de la falta de personal designado por la Universidad para la consecución de dicho propósito, desde Cultura Somática se planteó la posibilidad de capacitar a líderes comunitarios, que se convirtieran en líderes deportivos⁸⁵ para que asumieran la coordinación de la Escuela de Iniciación Deportiva del Barrio Santo Domingo Sabio.

En dicha prueba piloto se trabajó con algunos líderes que inicialmente participaron en el proyecto de la Escuela de Iniciación Deportiva, bajo la coordinación del monitor y la asesoría del Grupo de Investigación de Cultura Somática; que eran los encargados de la difusión de la propuesta, para que niñas y niños del barrio pudieran inscribirse en ella, y además estaban capacitados para tender dicha población y de velar por el buen funcionamiento de la Escuela en su totalidad⁸⁶.

En esta primera etapa de la prueba piloto se inscribieron alrededor de 100 niños y niñas entre los 6 y 12 años de edad⁸⁷; en términos específicos, la intencionalidad de la Escuela en general fue “(...) aportar al desarrollo de la zona, a la formación en valores y al restablecimiento del tejido social (...)”⁸⁸ por medio de la práctica de las Expresiones

84. Ibid.

85. ENTREVISTA Investigadora con Elvia Correa. op. cit.

86. Ibid.

87. Ibid.

88. Ibid.

Motrices. Para materializar dicha intención, se adoptaron dos líneas de trabajo: la primera fue la iniciación deportiva con la población infantil en la cual se proporcionaban elementos básicos de motricidad; la segunda fue para niños y niñas de edades más avanzadas, donde se trabajó formación deportiva⁸⁹.

El anteproyecto elaborado por los líderes deportivos tuvo como objetivo general, “desarrollar y mejorar en los niños y niñas su parte psicofísica y social en donde se incluye la formación de valores a través de la actividad deportiva, de tal manera que se contribuyera a mejorar la calidad de vida y se aportara a los procesos de crecimiento y desarrollo infantil”⁹⁰; también se planteó el desarrollo de actividades gimnásticas, atléticas y de pelotas.

La estructuración de la Junta Directiva de Padres, cuya función central era velar por la buena marcha de la Escuela de Iniciación Deportiva del Barrio Santo Domingo Savio, se conformó con un presidente, vicepresidente, tesorero y secretaría, de la que hicieron parte los líderes comunitarios Gabriel Marín, Martín Naranjo, Marina Herrera, Guillermo Hernández, entre otros.⁹¹

Para el año de 1996, la Escuela inició una alianza interinstitucional con el Liceo Santo Domingo Savio, que consistió en vincular jóvenes del grado once para realizar su Servicio Social Estudiantil en la Escuela, convirtiéndose en “capacitadores o instructores de ésta”⁹²;

89. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González, op. cit.

90. LÍDERES DEPORTIVOS COMUNITARIOS. Anteproyecto Escuela de Formación Integral Deportiva del Barrio Santo Domingo Savio. Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física y Deporte. Medellín, 1995.

91. ENTREVISTA con Luis Guillermo Hernández. op. cit.

92. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González. op. cit.

Además, se contó con la participación de estudiantes del Instituto de Educación Física quienes estaban en su práctica profesional y se vinculaban como monitores del Grupo de Investigación que hacía parte del proceso⁹³.

En el año de 1997 se formalizó otra alianza interinstitucional, con la Corporación Santo Domingo Savio, a través de la señora Gloria Villegas de Molina⁹⁴, este contacto se logró “(...) mediante el Comité de Deportes y por gestión de otras personas de la comunidad entre ellas el señor Guillermo Hernández (...)”⁹⁵. Lo que posibilitó la concertación entre la directora de la Corporación y la Coordinadora del Grupo de Investigación para la consecución de una casa en comodato, que se convertiría en la sede de la Escuela; cabe señalar que el acuerdo fue realmente significativo dada la falta de una sede propia en la que se pudiera guardar el material de trabajo y se concentrará su funcionamiento; además se convirtió en una gran ayuda pues la Corporación no solo asumió los gastos del arriendo sino también, el costo de los servicios públicos por un lapso de tiempo determinado.

En cuanto a la infraestructura deportiva para realizar las actividades, se contó con las canchas del antiguo Liceo Santo Domingo Savio y la placa polideportiva del barrio, ubicada en la calle 33 con la carrera 107, cerca de la iglesia de Santo Domingo Savio y del Centro de Salud del barrio.

La Escuela, en 1998 continuaba bajo la coordinación del primer monitor, quien estaba al frente del equipo constituido por estudiantes del Servicio Social del Liceo, algunos practicantes y un auxiliar administrativo del Instituto de Educación Física. Durante este tiempo se inició el trabajo

93. ENTREVISTA con Elvia Correa Gil. op. cit.

94. Ibid.

95. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González. op. cit.

con un grupo de personas adultas mayores interesadas en la actividad física, lo que implicó el desarrollo de un programa más especializado, denominado “Mantenimiento físico y promoción de la salud para adultos y adultos mayores”⁹⁶, debido a que los y las participantes presentaban a nivel de salud cuadros sintomáticos en el que predominaban los problemas a nivel físico como hipertensión, diabetes, obesidad, artritis, entre otras⁹⁷. En el año 2000, dicho programa se amplió a otro grupo de la Tercera Edad que hacía parte de la Corporación Santo Domingo Savio.

Durante el período aludido, 1998 y 1999, en el barrio la situación de orden público se agudizó considerablemente debido al incremento de la violencia barrial⁹⁸, dicha situación se convirtió en una limitante para el desarrollo del proceso, debido a los enfrentamientos armados entre bandas y la dificultad para el libre desplazamiento en el barrio, impidiendo el normal desarrollo de las clases y el ingreso al barrio de los monitores de la Universidad. Frente a esta difícil situación se planteó la alternativa de continuar el proceso en las instalaciones de la Ciudad Universitaria, propuesta que tuvo gran acogida por parte de la comunidad, además de favorecer el acercamiento de la población al Alma Mater.

En ese mismo período, la E.I.F.I.D fue invitada a hacer parte de la “Mesa de Trabajo por la Paz de Santo Domingo Savio”, creada con el ánimo de negociar frente al conflicto que se estaba viviendo en la zona; allí la Escuela contaba con voz y voto, además de ser reconocida como la representación de la Universidad de Antioquia en este proceso⁹⁹.

96. VARGAS LÓPEZ, Paula Andrea. Informe final de práctica. Escuela de Iniciación y Formación Deportiva del barrio Santo Domingo Savio. Medellín, 2001. p. 3. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social.

97. Ibid.

98. ENTREVISTA con Marina Herrera. op. cit.

99. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González op. cit.

En el 2000, se dio cambio de Coordinador para la Escuela, generando un giro en las líneas de acción e incrementando la atención a jóvenes de 14 años; esta decisión obedeció a la demanda por parte de este segmento poblacional, quedando así dos grupos muy definidos, el primer grupo conformado por niños y niñas entre 6 y 9 años; el segundo por niños y niñas y jóvenes entre 10 y 14 años. Igualmente la propuesta de formación sufrió algunos cambios, que fueron concertados entre coordinadores, dada la nueva capacidad de la Escuela y las acciones a las cuales se estaban encaminando. Estos cambios se dieron en la parte de la estructura organizativa, más concretamente en la construcción de una misión para la Escuela, la adición de nuevos elementos al objetivo general, la estructuración de nuevas líneas de acción para adultos mayores, y la consolidación del Centro de Práctica para alfabetizadores y estudiantes del Instituto de Educación Física.

Dentro de este periodo se hizo un cambio de sede, para lo cual se contó con la colaboración de la Corporación Santo Domingo Savio y de Guillermo Hernández;¹⁰⁰ quienes apoyaron con la asignación en comodato de un salón en las instalaciones del centro educativo la Fundación Carla Cristina, ubicado a una cuadra de la antigua sede¹⁰¹, además en el año 2001 se conformó una nueva Junta de Padres¹⁰² con las siguientes personas: presidenta Gloria Restrepo, vicepresidenta Nelly Muñoz, secretaria Gloria Pérez, tesorero, fiscal María Eugenia y 3 vocales; cuya función central “(...) fue el sostenimiento económico de la

100. Líder comunitario deportivo y miembro de la E.I.F.D de Santo Domingo Savio, quien participó en la capacitación ofrecida por la Línea de Investigación Cultura Somática llevada a cabo en 1995.

101. ENTREVISTAS con Elvia Correa Gil. op. cit.

102. ENTREVISTA con Gloria Restrepo, Presidenta de La Junta de Padres de Familia de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio. Medellín, 2002. Medellín. 2002.

Escuela”¹⁰³, mediante la realización de diversas actividades, y el apoyo en la coordinación de la misma.

Un aspecto significativo para este período, fue la estructuración de un reglamento para la Escuela diseñado entre la Junta de Padres y el coordinador; el cual incluyó algunas normas de comportamiento y de hábitos saludables para los grupos que conformaban la Escuela. Anexo a éste se propuso por parte de una pre-practicante de Trabajo Social, la elaboración de un Manual de Convivencia, que se fundamentó en “un conjunto de deberes, pero también de derechos, que se orientan a fomentar la convivencia y la formación en valores personales y sociales (...), facilitando el desarrollo de las actividades y la relación entre todos los miembros de la Escuela”¹⁰⁴.

El Grupo de investigación “Cultura Somática”, en aras de reflexionar y revisar el funcionamiento de la Escuela, presentó ante el CODI (Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia) un proyecto de investigación denominado *Evaluación de impacto de la intervención social llevada a cabo en la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio entre 1995 y 2001*. Después de varias discusiones en el seno del grupo, se efectuó un cambio en el direccionamiento de la evaluación, pasando a ser de desempeño.

En lo que se refiere a la formación de valores, elemento pedagógico clave en el proceso, se puede afirmar que la filosofía de la Escuela siempre estuvo estrechamente comprometida con la enseñanza de las expresiones motrices, relacionándolas con hábitos y valores. La formación en valores sociales y personales que se adoptó en la Escuela tuvo como uno de sus referentes a Rockeach (1973 y 1979), quien

103. Ibid.

104. VARGAS, op. cit. p. 46.

manifiesta que “(...) los valores son adquiridos a través de los procesos de socialización y de transformación de los seres humanos; considera por tanto que todo cuanto se haga alrededor de un niño incidirá en el proceso de formación de su personalidad. De ahí que los diferentes sistemas de educación influirán en los valores que el niño desarrolle”.¹⁰⁵

El grupo de investigación se preocupó por profundizar la relación entre la formación de valores y las expresiones motrices, y “coincidiendo con Lee (1990) de que cualquier actividad que se realice durante los años de formación de un individuo, generará un impacto educacional.

El deporte (expresiones motrices) es un medio a considerar en la educación de la juventud, par algunos, es el más importante luego del colegio. Sin embargo, el carácter formativo que pueda alcanzar del mismo dependerá, entre otros factores , de la manera en que los infantes y los jóvenes se enfrenten al dilema del juego limpio, esto es, decidir entre el respeto de las normas del juego o “saltarse” las reglas establecidas con el único fin de ganar”.¹⁰⁶

En ese sentido, y fundamentados en las investigaciones realizadas por M. Gutiérrez San Martín (1995) , se retomó que de esos valores sociales y personales se debía promover, en el caso de los primeros la “participación de todos, respeto a los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, trabajo en equipo, expresión de sentimientos, responsabilidad social, convivencia, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás, cohesión de grupo.”¹⁰⁷

105. GARCÍA GARCÍA, Ana Graciela. Efectos de un programa de juegos predeportivos en el desarrollo de valores en niños de 5 a 8 años en la escuela de Iniciación y Formación Deportiva Santo Domingo Savio. Informe Final de Práctica. Medellín, 1996. p.16.

106. CORREA GIL, Elvia. Investigación evaluativa de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva. Avance Conceptual, 2002.

107. Ibid.

CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL MODELO

Dimensiones y Categorías a Evaluar

Los hallazgos del proceso evaluativo de la experiencia se analizan teniendo en cuenta las dimensiones sustantiva, gerencial y estratégica, los cuales posibilitan el análisis interpretativo. Cada dimensión tiene unos componentes que hacen entender el proceso de manera holística y permiten comprender, dado el carácter hermenéutico de la investigación, lo que fue la intervención en lo social realizada en la comunidad.

DIMENSIÓN SUSTANTIVA

De esta dimensión hacen parte el proceso de capacitación, la formación impartida a la población participante, la focalización, la ejecución y el grado de aceptación del programa.

La capacitación: aspecto fundamental para el proceso de desarrollo de la escuela

El proceso de capacitación se convirtió en uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las acciones de la escuela, de esta estrategia participaron como actores directos los líderes deportivos de la comunidad, los estudiantes del Liceo Santo Domingo Savio, los estudiantes de práctica del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, y las madres de familia de los niños matriculados en la Escuela Deportiva. El ofrecimiento de las capacitaciones les posibilitó a los sujetos las herramientas conceptuales y técnicas, su propio desarrollo de manera activa y reflexiva, facilitando, de paso, el empoderamiento de la comunidad. Además se buscó con ello la posibilidad de que el proceso fuera auto-sostenible en el tiempo.

La capacitación que se impartió a los líderes comunitarios estuvo relacionada con “(...) la parte administrativa en lo concerniente al manejo de una escuela deportiva, su estructura organizativa (...), funciones que deben cumplir los administradores y funciones técnicas que se desarrollan dentro de una escuela”¹⁰⁸, además “(...) el método de cómo trabajar desde la motricidad y la Educación Física con niñas y niños”.¹⁰⁹ Se realizó en la antigua sede del Instituto de Educación Física de la Ciudad Universitaria, con una duración de 4 meses (abril - septiembre de 1995), y con la asistencia de 34 personas pertenecientes al barrio, de los cuales 14 terminaron todo el programa de capacitación¹¹⁰.

Al culminar la capacitación, en un acto protocolario llevado a cabo en la sede de la Universidad y con la participación de la Vicerrectora de Extensión, el director del Instituto de Educación Física y los familiares de algunos líderes, se hizo entrega de un certificado que les acreditaba como líderes deportivos comunitarios. Facilitándoles para que participaran entre octubre y diciembre de 1995, como prueba piloto, en el inicio del proyecto de la Escuela¹¹¹.

La participación de dichos líderes comunitarios no fue constante, disminuyó debido a diversas causas externas que incidían en la permanencia de éstos en la Escuela e incluso en el mismo barrio. Entre las causas más significativas se encontraron las difíciles condiciones de orden público del barrio, que implicaron el desplazamiento de los habitantes a otros lugares de la ciudad y del Área Metropolitana, y la

108. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González, *op. cit.*

109. ENTREVISTA con Luis Guillermo Hernández, *op. cit.*

110. Basado en: GONZALEZ, Carlos Mauricio y CORREA GIL Elvia. Informe resumen de prueba piloto “E.I.F.I.D de Santo Domingo Savio” Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de Educación Física. Grupo de Investigación Cultura Somática. Medellín.(s.f.).

111. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González, *op. cit.*

falta de una remuneración económica por parte de la Escuela, lo que implicó que optaran por conseguir un trabajo estable y remunerado¹¹².

Dadas las condiciones que impidieron continuar en el rol de instructores de la Escuela a los líderes comunitarios, se optó por brindar capacitación, relacionada con “(...) el manejo de grupos de niños y de niñas (...), aspectos básicos de la motricidad (...), cómo planear una clase, cómo trabajar una actividad física recreativa”¹¹³, entre otros temas, a los estudiantes del grado 11° del Liceo Santo Domingo Savio, para que a través del programa obligatorio del Servicio Social Estudiantil, desarrollaran actividades recreativas y de formación motriz básica con la población infantil matriculada en la Escuela; así se obtuvieron beneficios mutuos; de un lado, ellos cumplían con el requisito para graduarse de bachilleres, de otro, el programa aseguraba tener un grupo de instructores capacitados.

Estos jóvenes estuvieron asesorados técnicamente a través del director de la Escuela y del los practicantes del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, estas orientaciones les permitieron integrarse con los niños e instruirlos en actividades recreativas y formativas de base, pero con un alto contenido en la formación de valores sociales y personales. Cabe resaltar que de esta manera los practicantes de la Universidad tenían la posibilidad de revertir sus conocimientos acumulados durante los años de formación universitaria.

En aras de propiciar una formación integral de la familia, se vio la necesidad de crear la Escuela de Padres para involucrarlos en la dinámica de la Escuela y así reforzar la formación que se estaba

112. ENTREVISTA con Elvia Correa Gil. *op. cit.*

113. ENTREVISTA con Carlos Mauricio González. *op. cit.*

brindando a sus hijos¹¹⁴. Con la conformación de esta Escuela se pretendió desarrollar y fortalecer en los padres de familia, a partir de la capacitación que se les brindaba, una actitud frente a la formación deportiva, el cuidado de la salud y reforzamiento de valores sociales y personales. En un inicio se trabajó todo lo relacionado con el mantenimiento físico y posteriormente se les capacitó sobre primeros auxilios.¹¹⁵

La formación motriz y la formación de valores: dos constantes invariables del proceso de intervención social.

Desde el inicio de la Escuela, siempre se hizo diferencia entre un proceso de iniciación deportiva y otro de formación deportiva, en ambos casos, el desarrollo psicomotor está presente y va evolucionando de acuerdo con el grado de crecimiento y desarrollo especialmente en edades infantiles; por lo tanto, los niños y niñas entre los cinco y los siete años participaron en el proceso de iniciación deportiva y los de ocho a doce años en el proceso de formación deportiva.

Las actividades gimnásticas planteadas para niños y niñas de 5 a 8 años de edad, comprendían todo lo relacionado con el esquema corporal, ajuste postural y coordinación; para los niños y niñas entre 9 y 12 años de edad estas mismas actividades se fundamentaban en desarrollar las “capacidades de rendimiento físico (...) y propender por una buena salud”¹¹⁶, específicamente se propuso todo lo concerniente al calentamiento antes de las actividades físicas, el desarrollo de las capacidades físicas y coordinativas, dinámica general y ejercicios de

114. ENTREVISTAS con Marina Herrera, ex miembro de la Junta de Padres de Familia de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio. Medellín, 2002.

115. ENTREVISTAS con Elvia Correa Gil, op.cit.

116. Ibid.

manos libres. *En cuanto a las actividades atléticas y el trabajo con pelota, éstas se desarrollaron con todos los niños y las niñas; las primeras incluyeron ejercicios de carreras, salto y lanzamiento; en las segundas se trabajó esquema corporal, ajuste postural y coordinación; cada una de las actividades tenía especificaciones e intensidades diferentes de acuerdo a la edad de los participantes*¹¹⁷.

Respecto a la formación en valores se consideró importante que en el caso de los valores personales, se formara en la habilidad (forma física y mental), creatividad, diversión, reto personal, autodisciplina, autoconocimiento, mantenimiento o mejora de la salud, logro (éxito-triunfo), recompensas, aventura y riesgo, deportividad y juego limpio (honestidad), espíritu de sacrificio, perseverancia, autodomínio, reconocimiento y respeto (imagen social), participación lúdica, humildad, obediencia, autorrealización, autoexpresión, imparcialidad.”¹¹⁸ Y los valores sociales que hacen énfasis en la “participación de todos, respeto a los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, trabajo en equipo, expresión de sentimientos, responsabilidad social, convivencia, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás, cohesión de grupo.”¹¹⁹

Cobertura y Focalización

Como se mencionó anteriormente, y durante los siete años de funcionamiento de la Escuela, la población inicialmente involucrada fue

117. LÍDERES DEPORTIVOS COMUNITARIOS. Anteproyecto Escuela de Formación Integral Deportiva del Barrio Santo Domingo Savio. Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física y Deporte. Medellín, 1995.

118. CORREA GIL, Elvia. Investigación evaluativa de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva. Avance Conceptual, 2002.

119. Ibid.

la infantil, la cual oscilaba entre los 5 y los 12 años, pertenecientes en su mayoría al barrio Santo Domingo Savio y la cual se captaba a través de procesos de convocatoria pública realizada en colegios y escuelas del sector; en el púlpito de la iglesia y por medio de volantes repartidos en la zona.

Entre 1996 y el 2001, participaron del programa de iniciación y formación deportiva, aproximadamente¹²⁰ 346 niños, de los cuales 202 eran niños y 144 niñas¹²¹; con edades que oscilaron entre los 5 y los 15 años¹²², siendo más representativa la participación de los niños y niñas entre los 9 y los 11 años, rango en el cual se impartía la formación deportiva, en especial enfatizando en los deportes más populares como fútbol y baloncesto, sin dejar de lado la formación en valores sociales y personales.

Las acciones de las Escuela se dirigieron en sus inicios directamente al grupo infantil, sin embargo, en el desarrollo del proceso se presentaron situaciones que terminaron por involucrar a otros actores como padres de familia, líderes comunitarios, población de la tercera edad, estudiantes del servicio Social Estudiantil del Liceo Santo Domingo Savio, entre otros, quienes le transmitieron otra dinámica y otra visión a la intervención comunitaria que se realizó. De manera indirecta se beneficiaron los padres y madres de familia y la comunidad en general del barrio, pues

120. La Escuela no contó con un sistema de archivo y registro ordenado y cronológico que registrara de manera fidedigna el número de infantes matriculados entre estos años.

121. Se observa que hay mayor participación del género masculino, esto puede obedecer a la sobreprotección que culturalmente se ejerce sobre el sexo femenino y a la tendencia de otras prácticas no tan centradas en el deporte.

122. Para realizar la caracterización de la población participante en la Escuela se tuvo como base el instrumento de la ficha de matrícula, la cual se diligenciaba cada semestre por los coordinadores de la Escuela y los monitores; con el registro de la misma se pretendió recoger información de tipo socio-demográfica, familiar, de salud y de prácticas deportivas de los participantes con el propósito de crear una base de datos y hacerles un seguimiento.

desde la Escuela se estaba fomentando, en la población beneficiaria directa, hábitos de vida saludable que se incorporaran en sus vivencias cotidianas.

Como se puede apreciar, la Escuela contó con una variedad de beneficiarios que se captaron y vincularon en procesos diferentes¹²³, lo que permitió además de ampliar la cobertura, involucrar otros grupos poblacionales haciendo extensiva la formación en valores a través de las expresiones motrices como mecanismo para la reconstrucción del tejido social.

La focalización que se realizó de la población beneficiaria directa, inicialmente obedeció a la escasa oferta y cobertura de programas recreativos y deportivos y a la existencia limitada en la zona de espacios físicos asignados para estos fines. Posteriormente se detectó que las necesidades de desarrollo motriz, de formación de valores sociales y personales, tenía que ver con la familia, con los jóvenes, con las instituciones sociales legalmente reconocidas y que las dinámicas sociales son conjuntas y no aisladas, por lo tanto la escuela se proyectó a otros espacios, logrando convenios con instituciones que permitieron integrar procesos de intervención con otros grupos poblacionales como el Grupo de la Tercera Edad de la Corporación Santo Domingo Savio.

Otros beneficiarios directos e indirectos de la Escuela fueron los practicantes del Instituto de Educación Física de la Universidad de

123. La participación de los padres estuvo circunscrita a quienes tenían sus niños en la Escuela, la de los adultos mayores se dio por medio del convenio de cooperación con la Corporación Santo Domingo Savio, la de los estudiantes del servicio social se logro por medio de la oferta de la Escuela como campo de alfabetización para el Liceo Santo Domingo Savio, la de los Líderes Comunitarios se logro gracias al interés mostrado por ellos para la conformación de una escuela de futbol)

Antioquia, quienes allí encontraron una institución para realizar su práctica profesional, asumiendo roles de coordinadores e instructores de las líneas de acción. Su participación en la Escuela les aportó a su formación personal y grupal en tanto les “permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos en la academia”¹²⁴, además aprendieron el trabajo con la comunidad, partiendo del conocimiento de la problemática social que afrontaba el sector e identificando la importancia del compromiso social del servicio que se estaba ofreciendo.¹²⁵

Ejecución del proyecto: la participación de todos y para todos

Para llevar a cabo su intervención social, la Escuela programó actividades teniendo en cuenta los grupos poblacionales y considerando sus especificidades y roles; por lo tanto, diseñó actividades tendientes a la formación motriz de base para los infantes, capacitación en pedagogía de las expresiones motrices y valores, dirigida a los líderes comunitarios, estudiantes alfabetizadores del Liceo Santo Domingo y a padres de familia, programas de mantenimiento físico para adultos y adultos mayores, en especial enfocados al autocuidado de la salud; capacitación a líderes deportivos y junta de padres de la Escuela, en elementos relacionados con la organización y administración de una escuela de formación deportiva.

Todas las anteriores actividades tuvieron como eje transversal la formación en valores sociales y personales, respondiendo a la intención manifiesta de formar en hábitos y comportamientos para promover la reconstrucción del tejido social en la comunidad.

124. Información obtenida en los talleres realizados en los años de 1999 y 2001 con los niños y niñas pertenecientes a la E.I.F.D.

125. Ibid.

En estos procesos, la participación de los miembros de la Escuela y de la comunidad fue importante en el sentido de que las actividades no se desarrollaron intramuralmente, pues hubo eventos en los cuales la comunidad del barrio se integró (tomas deportivo – recreativas organizadas por la Escuela) y participó activamente, la Escuela se dio a conocer entre los miembros de la comunidad y se inició un cierto reconocimiento e identificación de parte de la comunidad; generándose con ello espacios de socialización.

Aceptación comunitaria, un reconocimiento de la experiencia

Basada la Escuela en su filosofía de educar en valores mediante las expresiones motrices como medio para la reconstrucción del Tejido Social, logró generar espacios para el fomento de valores personales y sociales, la recreación, la salud física y mental tanto en los niños y niñas (programa bandera), como en los adultos mayores (beneficiados gracias a la ampliación de la cobertura) y en la comunidad en general, con la intención de contribuir en la reconstrucción y fortalecimiento del tejido social; permitió el reconocimiento de la experiencia por parte de la comunidad participante, como una propuesta excelente, pues con su implementación ha demostrado, además de su interés por el barrio, el deseo de contribuir a mejorar el bienestar del mismo y sus habitantes.

Igualmente, la Escuela contribuyó al fortalecimiento del tejido social, en dos de los tres campos relacionales que lo componen, el del individuo consigo mismo y el del individuo con sus congéneres o colectivo; en el tercer campo relacional, del individuo con el entorno no humano que le rodea, no fue evidente la contribución ya que éste no fue uno de los pilares de la Escuela.

Específicamente el campo relacional del individuo consigo mismo, se direccionó desde la Escuela a fortalecer y crear la identidad de cada persona, basándose en la formación en valores sociales y personales desde una práctica motriz transformadora, en donde los usos del cuerpo, tanto desde lo funcional como desde lo subjetivo, incidían en “las significaciones, las percepciones, las actitudes, las prácticas y las representaciones individuales y colectivas”¹²⁶.

La evidencia de lo anterior se ratifica en lo expresado por los niños y niñas participantes en el proceso, que al ser interrogados sobre los aportes brindados por la Escuela, manifestaron haber aprendido actividades físicas, a utilizar adecuadamente el tiempo libre; a tener autocuidado, responsabilidad; conocer e integrarse con otras personas, mejorar la actitud hacia los otros, no tener conflictos, mejorar la convivencia grupal, crear lazos de amistad y en general mejorar las relaciones con los demás¹²⁷. Los adultos también manifestaron que ésta, les permitió conocer y relacionarse con otros, crear lazos de ayuda y mejorar la comunicación dentro de los hogares.¹²⁸

La relación con los congéneres se vio reflejada en el reconocimiento de los intereses, las necesidades y los deseos que definen los modelos de asociación entre los sujetos individuales y colectivos, una madre de la Escuela manifiesta al respecto: “la relación con los hijos ha mejorado mucho porque se han integrado más, son más activos, más dinámicos, ya no duermen tanto, van al parque”¹²⁹. “(...) el hijo mayor que está en la

126 ARBOLEDA GÓMEZ, op. cit., 17.

127 Información obtenida en los talleres, realizados en los años de 1999 y 2001 con niños perteneciente a la E.I.F.D.

128. Información obtenida mediante la Técnica ZOPP, realizada en los años 1999 y 2001, a los infantes pertenecientes a la EIFID.

129. ENTREVISTA con Yanneth Naranjo, madre de familia de la Escuela, marzo de 1997.

Escuela ha cambiado mucho, es más controlado, cada día se le ve más capacitado, es más colaborador en la casa".¹³⁰

Se puede concluir que de esta forma, a partir de la intervención en la Escuela se originaron y construyeron sentidos comunes, interacción, validación y no validación del discurso de los otros, sin restringir al individuo en su singularidad, apuntándole a sentidos que generan diversos modos de formar una sociedad con equidad. Por tanto, las diferencias en las creencias intergeneracionales y posiciones ante las ideas de los otros, se aprendieron a tolerar más, partiendo de la premisa que desde la formación en valores se generan normas, formas de ser, de ver, de sentir, de estar en el mundo, facilitando la vida en común.

Cabe señalar que por parte de los integrantes de la Escuela se destacan tres relaciones interinstitucionales de gran trascendencia y promovidas a través de la dirección de la Escuela: la establecida con la ONG alemana Círculo de Ayuda a los niños de la calle de Colombia (Freundeskreisstrassenkinderhilfe Kolumbien), la cual aportó dinero para la compra de implementos deportivos; con la Corporación Santo Domingo Savio, con la que se adquirió en comodato la sede de la Escuela y aportó dinero para compra de dotación; y con el Liceo Santo Domingo Savio, que con el tiempo se convirtió en el proveedor de personal de jóvenes instructores que desarrollaban su programa de Servicio Social estudiantil en la Escuela.¹³¹

Las otras relaciones interinstitucionales que se reconocen como establecidas por la Escuela, principalmente durante sus tres primeros años, para obtener recursos económicos y en especie para desarrollar

130. ENTREVISTA con Clementina Barrero, integrante del grupo de adultos mayores de la EIFID, marzo de 1997.

131. Ibid.

sus programas y actividades, fueron con la empresa privada como Cervecería Unión, las organizaciones e instituciones gubernamentales como Coldeporte, las eclesiásticas como la Parroquia del barrio Santo Domingo y las comunitarias como el grupo scouts, la casa de la juventud. etc.

DIMENSIÓN GERENCIAL

De esta dimensión hacen parte la coordinación del proyecto, la estrategia de comunicación, la autoevaluación, la disponibilidad de los recursos de tipo físico, técnico, financiero, de talento humano, la administración y la financiación del proyecto.

La Coordinación de la Escuela: un estilo democrático en su direccionamiento

Teniendo en cuenta que la intervención social, a partir de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva, surgió como responsabilidad del grupo de investigación Cultura Somática, la conformación del equipo técnico que la desarrolló estaba integrado por el personal con el cual contaba el grupo de investigación, esto es, profesores docentes del Instituto de Educación Física, asesores de práctica docente y los estudiantes-monitores que tenían interés en realizar la práctica en dicho sector.

En el año 1.995 el equipo técnico de apoyo la programa de Escuela, estaba conformado por: la coordinadora general del grupo de investigación de Cultura Somática y un estudiante de práctica docente del Instituto Universitario de Educación Física; se dieron a la tarea de constituir un grupo de líderes deportivos comunitarios, algunos de los cuales pertenecían al Comité Deportivo de la Junta de Acción Comunal, a quienes se les brindó capacitación para asumir la dirección de la

Escuela, teniendo en cuenta que su formación escolar era del nivel Básica secundaria incompleta, sólo uno de ellos era abogado; igualmente, en el campo deportivo presentaban algunas vacíos teóricos, didácticos y metodológicos, en especial para el trabajo de desarrollo motriz con los niños, y en el manejo administrativo de una Escuela deportiva; una vez capacitado este personal, se conformó una Junta encargada de asumir la dirección de la Escuela, integrada por un presidente, secretario, tesorero y vocales, además de un representante de los instructores encargados de desarrollar las clases. A este grupo de trabajo se unieron tres estudiantes de práctica del Instituto Universitario de Educación Física durante el año 1997.

En cuanto al número de miembros del equipo técnico, siempre fue variable, dependía de la cantidad de monitores y de estudiantes que estuvieran en práctica y de los estudiantes del Liceo que realizaban su Servicio Social Estudiantil. Además de los padres de familia de la junta, cuya participación y permanencia estaba supeditada al tiempo disponible. Es de anotar que el compromiso de todos los miembros no fue el mismo, mientras en el grupo de Cultura Somática había una responsabilidad institucional permanente en los miembros de la Junta dependía de las condiciones laborales que tuvieran.

La dinámica de trabajo se trazó desde el equipo perteneciente al grupo de Cultura Somática, quienes elaboraban los planes de trabajo a desarrollar y los informes de las actividades realizadas durante cada semestre y año. Cada semana se realizaba reunión entre el coordinador de la Escuela, los monitores y practicantes para planear las actividades de cada semana. Además, en los momentos en que se requería, se realizaban reuniones con este mismo equipo y la Junta, donde en algunos casos se organizaban las actividades puntuales como fiestas de navidad, bingos para recolectar fondos y en otros se tomaban decisiones respecto

a las actividades que debían realizarse, quién las debía ejecutar, en qué momento las debía realizar y lo qué se requería para ello, así como todo lo pertinente para el buen funcionamiento de la Escuela.

La coordinación general de la Escuela siempre estuvo bajo la responsabilidad de monitores del Grupo de investigación¹³², quienes asumieron un estilo gerencial democrático, donde la toma de decisiones se realizaba entre el líder y el grupo en unas oportunidades, y en otras se delegaba a los monitores.

La estrategia de comunicación: una apuesta al entendimiento.

Las estrategias comunicativas estuvieron dirigidas a toda la comunidad, haciendo énfasis en los padres de familia y en las personas de la tercera edad; con las entidades cooperantes se realizaba por medio de cartas, llamadas telefónicas y visitas personales efectuadas por la directora del grupo de Cultura Somática, el coordinador y la presidenta de la junta de la Escuela. A nivel interno, la comunicación entre los directivos de la universidad, los directivos de la junta, los monitores, practicantes, estudiantes alfabetizadores, padres de familia, niños y adultos mayores, se realizó mediante comunicados escritos y de manera directa.

El coordinador y los monitores se ocupaban de la información clara y precisa, de los carteles y boletines, donde se explicaba en qué consistía el programa de formación deportiva, el valor de las clases y las matrículas, fechas de iniciación, los derechos y deberes para quienes deseaban participar. Particularmente, el Boletín que editaron el

132. Ibid.

coordinador de la Escuela y un practicante del instituto de Educación Físico, tuvo una excelente aceptación debido a que contenía información guía para el cuidado de la salud y la promoción de los valores.

Otra de las estrategias exitosas fue la entrega de informes anuales a las instituciones cooperantes (Corporación Santo Domingo Savio e Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia), mediante esta rendición de informes se aseguraba el apoyo y la continuación del programa para el año siguiente.

El proceso de auto evaluación: importante pero no suficiente.

Con relación a la auto-evaluación de la intervención social que realizaba el equipo directivo y técnico de la escuela, cabe anotar que, aunque el desarrollo de la propuesta contó con seguimiento, que posibilitó identificar lo que la escuela significó para la comunidad, como para la línea de construcción social del grupo de Cultura Somática, no se realizó una rigurosa sistematización que permitiera dar cuenta de todo lo que había implicado el proceso como tal, tampoco permitió recuperar fácilmente la memoria en tanto que se carecía de un orden coherente y cronológico de la información,¹³³ a lo anterior se suma la ausencia de un sistema de seguimiento y evaluación periódica de la experiencia que permitiera develar los logros, alcances y limitaciones de la misma, sin embargo es de destacar el archivo visual del proceso en fotografías y filmaciones que dan cuenta de las acciones que se realizaron en el proceso de intervención.

133. A este respecto cabe anotar que la Escuela surgió como una necesidad de devolver a la comunidad a través de un servicio lo que ella había aportado al grupo de Investigación Cultura Somática, en consecuencia, la Escuela no fue un proyecto planeado para realizar sistematización o evaluación de proceso, sumado a ello, la poca capacitación de los coordinadores en procesos evaluativos.

Sin embargo, aunque esta experiencia de intervención carecía de dicho sistema, no se puede desconocer las acciones puntuales, de control y de supervisión desarrollados por el personal encargado de la propuesta durante los años 1995 y 2001, las cuales por no obedecer a un sistema de seguimiento y evaluación paralelo a la creación del proyecto, se convirtieron en acciones de control ex-post.

Las acciones de 'carácter evaluativo' desarrolladas por el equipo como control de las actividades fueron de tres tipos: la elaboración de informes semestrales y anuales presentados a las instituciones cooperantes para dar cuenta de los procesos desarrollados y solicitar nuevos recursos, además de programar las actividades para el siguiente año; la revisión y funcionamiento de las actividades especiales llevadas a cabo por la Escuela, esta acción desarrollada por el coordinador y los miembros de la junta eran evaluadas y de manera verbal se daban a conocer los resultados, de presentarse alguna dificultad, se programan reuniones para buscarle salidas al problema; para el año 1998 y el 2001, se programaron dos talleres con los diferentes grupos de la Escuela mediante la técnica Zopp, estos talleres indagaron la percepción que frente al funcionamiento de la Escuela tenían, el aporte e influencia del programa en su vida personal y comunitaria. Estos talleres fueron sistematizados pero no se realizó un análisis riguroso de la información suministrada por los actores.

Recursos físicos, técnicos y materiales para el funcionamiento de la propuesta: una oportunidad vuelta realidad.

El proyecto de Escuela no contó en sus inicios con recursos propios o predeterminados para la operatividad de la misma; las actividades, los recursos materiales fueron proporcionados por la junta de deportes de la Acción Comunal del barrio, al año siguiente y mediante gestión

administrativa, INDEPORTES Antioquia y Cervecería Unión hacen aportes en implementos para la práctica deportiva y uniformes. Con las actividades realizadas por el coordinador y la Junta de la Escuela, se compraron otros implementos deportivos y silletería para dotar el salón, así como otros equipos de control físico como tensiómetro, balanza y tallímetro.

La sede de la Escuela siempre fue patrocinada por la Corporación Santo Domingo Savio, en cabeza de su directora Gloria Villegas de Molina, quien desde un principio atendió este requerimiento y facilitó el dinero y cedió en comodato una casa frente a la placa polideportiva del barrio, posteriormente un salón en la Escuela Carla Cristina.

El talento humano, un apoyo permanente en el proceso

El talento humano del proyecto siempre estuvo apoyado desde la Universidad de Antioquia, a través del Instituto de Educación Física y del grupo de Cultura Somática, siempre se dispuso de un monitor que coordinara las actividades de la Escuela, de alguna forma las actividades docentes se apoyaron con charlas y conferencias por parte de docentes de la Universidad. Además, se gestionó desde un principio la inclusión de los jóvenes alfabetizadores del Liceo Santo Domingo Savio quienes hicieron su práctica de Servicio Social Estudiantil en la Escuela, siempre asesorados por practicantes del Instituto de Educación Física y bajo la dirección del monitor-coordinador; más tarde (2001) se contó con la pasantía de dos estudiantes de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.

Es necesario resaltar la diversidad y calidad del talento humano que participó en forma directa durante el desarrollo del proceso de

intervención social de la Escuela, cuyo potencial académico y personal contribuyó significativamente a los logros alcanzados en ésta.

La estructura administrativa, una situación bastante difícil.

Al inicio de la Escuela, la estructura administrativa no estaba muy definida, en principio y posterior a la prueba piloto (segundo semestre de 1995) se intentó integrar una Junta administrativa con los líderes recién capacitados, esto no llegó a prosperar debido a las múltiples ocupaciones laborales de sus miembros, quienes devengaban su sustento en otras actividades. Por lo tanto, para evitar el fracaso administrativo del proyecto, el grupo de Cultura Somática nombra a un monitor-practicante como director de la Escuela, el cual en 1996 logra conformar con algunos líderes deportivos y algunas madres de familia que tenían a sus hijos inscritos en la Escuela, una nueva junta para que realizara el apoyo de las actividades, aunque de manera no muy protagónica, el peso recae mucho en el grupo de Cultura Somática. Con esta junta se planearon actividades a nivel interno de la Escuela y a nivel externo con el fin de dar a conocer la Escuela y tratar de integrarla con la comunidad, cometido que se logró parcialmente, pues la comunidad siempre identificó el proceso como 'los de la Universidad de Antioquia' y no con identidad propia de Escuela de Iniciación y Formación Deportiva Santo Domingo Savio.

A lo anterior debe sumarse la situación de orden público en la zona, situación que se agravó por períodos prolongados y que influyó en la deserción de la población matriculada de padres y de infantes, a lo cual, el director y la junta de padres decidieron trasladar sus acciones a la Universidad de Antioquia en el año 2000, ello para evitar cualquier tipo de accidente por la confrontación de los grupos al margen de la ley que se encontraban en guerra en toda la zona.

Otra dificultad notoria fue el mantener una junta administradora estable pues los cambios constantes en la conformación de la misma hacían difícil obtener los procesos administrativos eficaces y eficientes. Entre las situaciones que ocasionaron mayores dificultades se cuenta los frecuentes enfrentamientos que se presentan entre los miembros de la Junta, en donde primaron intereses personales que se agravaron por las dificultades comunicativas y de intransigencia de algunos miembros.

La situación económica, una necesidad permanente.

Las dificultades económicas de la zona siempre fueron una constante, sus habitantes en general son de estrato 1 y 2, con muchas carencias y necesidades básicas insatisfechas y con una calidad de vida altamente deficitaria, agravada por la situación de orden público alterado en prolongados periodos de tiempo por el enfrentamiento de grupos armados.

La Escuela mantuvo su filosofía de no regalar nada, es por ello que los valores cobrados por concepto de matrícula y mensualidad eran simbólicos (\$ 1.000 la matrícula y \$500 el aporte semanal), no obstante, siempre la gran mayoría presentó dificultades en el pago de la cuotas; además, cabe resaltar que la junta de padres y en coordinación con el director de la Escuela, desarrollaban actividades conducentes a la obtención de recursos económicos, con estos recursos se compraba material didáctico, es decir, se revertía en la misma Escuela y se cubrían actividades complementarias.

El dinero para el funcionamiento de la escuela se obtuvo a través de la gestión de la directora del grupo Cultura Somática, ante la empresa privada, las instituciones estatales y las ONGs de carácter nacional e

internacional, quienes aportaron en especie y en dinero para el normal desarrollo del proceso de intervención social a través de la Escuela.

DIMENSIÓN ESTRATÉGICA

Esta dimensión aborda la categoría de sustentabilidad económica y financiera, ya que las otras categorías contempladas en la Matriz de Evaluación se convirtieron a lo largo del proceso en categorías pertenecientes a la dimensión sustantiva, por tanto, ya fueron analizadas.

Sustentabilidad económica y financiera

La Escuela directamente no manejó los recursos económicos; ya que estos en su gran mayoría se obtuvieron por gestión realizada a través del grupo de Cultura Somática.¹³⁴ El único dinero que se administró en la escuela fue el obtenido mediante los aportes realizados en los procesos de matrículas, mensualidad y actividades desarrolladas por la junta de padres “(...) cuando se ha tenido la facilidad de contar con la junta de padres, la financiación es por medio de ella, por medio de cartas o de petición (solicitando) donaciones para la Escuela, y también por medio de rifas y otras actividades es que se ha sostenido... pero la Escuela en si no tiene su propio presupuesto...”¹³⁵ La administración de los dineros obtenidos por la gestión de la Junta de padres la realizaba la tesorera de la Junta y el coordinador general de la Escuela. La toma de decisiones y la prioridad en la inversión de los recursos se llevaban a cabo en las reuniones de la Junta, a la cual asistía como invitado el coordinador de la Escuela.

134. ENTREVISTA con Elvia Correa Gil, op cit.

135. ENTREVISTA con Gloria Restrepo, op cit.

APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS ADQUIRIDOS

IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS, DEBILIDADES Y ACCIONES MEJORADORAS

Es importante anotar que, frente a una experiencia de intervención y en referencia a la expuesta, la propuesta de un modelo evaluativo para valorar las intervenciones en lo social desde las Expresiones Motrices, necesariamente tiene en cuenta las fortalezas, debilidades y las acciones mejoradoras propuestas para permitir que el modelo funcione en las mejores condiciones y de la manera más adecuada posible. A continuación se presenta de manera sucinta cada uno de los aspectos que se han evidenciado en la experiencia y que han permitido evaluarla de la manera más objetiva, posibilitando de tal modo las acciones que permitieron nuevas dinámicas de acción en el proceso que se convierten en aprendizajes significativos de la intervención misma .

Fortalezas de las dimensiones Sustantiva, Gerencial y Estratégica

Las fortalezas identificadas en la dimensión estratégica están referidas esencialmente a los aspectos de participación comunitaria, las finalidades e intencionalidades filosóficas de la Escuela, así como los aportes socioculturales que la misma experiencia de intervención ha brindado.

La participación comunitaria se ve reflejada en los actos de capacitación y de montaje de la Escuela, que en su momento los líderes comunitarios y los directivos del grupo Cultura Somática así lo expresaron y acordaron, lo que necesariamente llevó a constituir la Escuela y posteriormente el establecimiento de alianzas y estrategias de comunicación con otras instituciones, tanto del sector público y privado que operaban en la zona

y en otros lugares del Área Metropolitana, con la finalidad de posibilitar la sostenibilidad y autofinanciamiento de la experiencia.

Es de resaltar que, gracias al trabajo mancomunado de Universidad y comunidad, se logre un reconocimiento del proyecto de intervención a través de su Escuela, puesto que muchas veces se le invitó a participar en diversas manifestaciones artísticas, culturales, recreativas, deportivas, educativas y religiosas que se organizaron en la comunidad.

Al llamarse 'Escuela', está implícita en cierto modo, una misión educadora y pedagógica que se reflejó en una filosofía de formación axiológica social y personal que además se hizo extensiva a otros grupos etéreos del barrio y de la zona, cuyo pensamiento filosófico se fue adaptando a las circunstancias y al grupo que iniciaba su participación en los programas de la Escuela.

Los aportes de la Escuela se ven expresados en la construcción de identidades en sus participantes de iniciación y formación, así como en las interacciones y relaciones que establecen sus miembros con sus respectivos núcleos familiares y sociales circundantes, aportando además al fortalecimiento del tejido social y, desde una perspectiva académica, al desarrollo profesional de los estudiantes de pregrado del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

Las fortalezas de la dimensión gerencial, se refieren especialmente a los componentes que desde la administración se refieren a los aspectos de planeación, ejecución dirección y control que le son propios.

La experiencia de la Escuela permitió desarrollar un direccionamiento administrativo general que se estableció desde la Universidad, pero que se compartió mediante la coordinación y planeación de las

acciones de la Escuela con los integrantes de la Junta directiva, posibilitando, a modo de ejemplo, espacios de capacitación a los miembros de la junta, a los líderes deportivos comunitarios, a los estudiantes del liceo que se encontraban realizando el servicio social en la Escuela entre otros.

El direccionamiento del grupo Cultura Somática de la Universidad, desarrolló un compromiso permanente con el proyecto, manteniendo un representante permanente en la comunidad (director de la escuela) y un estilo gerencial democrático incluyendo la participación de la junta en los procesos de gestión de recursos económicos para la sostenibilidad de la Escuela, recursos que se administraban por la junta y en donde la dimensión estratégica evidencia su principal fortaleza.

Debilidades de las dimensiones Sustantiva, Gerencial y Estratégica

Las debilidades en los procesos evaluativos a veces se convierten en “fortalezas”, pues evidenciar tales debilidades permite un acto reflexivo en los miembros del grupo y la comunidad, buscando así mejorar los procesos que mancomunadamente desarrollan.

Las debilidades de la dimensión sustantiva expresadas en el modelo, se refieren a situaciones actitudinales, de seguridad ciudadana y social, de situaciones económicas particulares y grupales, además de aspectos educativos y formativos.

El poco interés de algunos miembros de la comunidad, así como la falta de compromiso y apropiación de algunos integrantes de la junta, se enmarcan dentro de las debilidades actitudinales, reforzadas aún más por la falta de conocimientos administrativos, lo cual también deriva en evidenciar las debilidades académicas y formativas de muy buena parte

de los integrantes de la junta administradora de la Escuela, dificultando la planeación, organización y control de la misma.

A lo inmediatamente anotado, se suman las difíciles situaciones de seguridad ciudadana y de orden público alterado en aquellos días, los cuales como amenaza externa, se manifestaron en la permanencia de vínculos interinstitucionales en el tiempo, pues dependían de las situaciones políticas y sociales del momento, los desplazamientos de mucha parte de los pobladores de la zona hacia otros barrios, por asuntos de amenazas a sus vidas, lo que generó una población muy flotante y que no mantuviera una continuidad deseada para consolidar procesos.

Las situaciones económicas también hacen su aporte a las debilidades especialmente aquellas que se refieren a la inestabilidad laboral de los miembros de la junta, a la escasez de recursos para el sostenimiento adecuado de la Escuela, lo que ocasionó una falta de continuidad del personal administrativo en la junta y en el personal docente.

En la dimensión gerencial, las debilidades se observan básicamente en la inestabilidad laboral de los integrantes de la junta, pues el grado de compromiso era muy parcial y aunado a ello, una división entre los miembros que dificultaron el proceso, pero también se evidenció un sistema autoevaluativo que permitiera realizar controles inmediatos a las situaciones, limitándose a acciones de control expost.

Acciones Mejoradoras del modelo

A pesar de las dificultades, buena parte del grupo y de la administración de la Escuela, realizaron algunas acciones mejoradoras para mantener adecuadamente el proceso de intervención en la comunidad. Desde las

dimensiones sustantiva y gerencial, se han evidenciado tales acciones como a continuación se presentan.

Desde la dimensión sustantiva, las acciones mejoradoras se enrutaron hacia desarrollar una planificación desde el grupo de investigación, en donde se ratificaron tales acciones en la junta de padres (administración centralista ante las inestabilidades de la junta), además de buscar espacios alternativos (en las instalaciones de la Universidad) para realizar las prácticas ante la difícil situación de orden público en el barrio presentadas en su momento.

En la dimensión gerencial se efectuaron muchas gestiones para realizar la presentación del proyecto a entidades privadas en donde se logró obtener la sede mediante comodato, y el diseño de estrategias para recolectar fondos para la dotación de materiales de logística e implementos deportivos, recreativos, de salud entre otros.

Cuadro N° 2
FORTALEZAS, DEBILIDADES Y ACCIONES MEJORADORAS DE
LAS DIMENSIONES SUSTANTIVA, GERENCIAL Y ESTRATÉGICA

FORTALEZAS	
Dimensión Sustantiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación comunitaria en el proceso de capacitación y montaje de la Escuela y dirección administrativa a través de la junta de padres. 2. Invitación y reconocimiento social e institucional de la escuela en las diversas manifestaciones sociales, culturales, deportivas, recreativas, educativas y religiosas del barrio. 3. Establecimiento de alianzas institucionales y estrategias comunicativas con otras ONGs de carácter social, educativo y cultural en el barrio. 4. Establecimiento de programas de extensión de las acciones a otros grupos etéreos, mediante acciones adaptadas de la filosofía de la escuela a estos grupos. 5. Aportes a la construcción de identidades en sus participantes de la Escuela, a través del proceso educativo basado en los valores sociales y personales. 6. Espacio de prácticas institucional para los estudiantes de pregrado de la licenciatura en Educación Física. 7. Aporte del proceso al fortalecimiento del Tejido Social. 8. Aportes a los procesos de relacionalidad entre los individuos, bien desde una perspectiva familiar, bien desde una perspectiva socio-comunitaria.
Dimensión Gerencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Direccionamiento administrativo general del proceso de intervención desde la universidad. 2. Creación de espacios de capacitación a los líderes deportivos comunitarios y a la junta de la escuela. 3. Compromiso permanente de la universidad en el direccionamiento de la intervención mediante un director permanente del proceso y un estilo gerencial democrático. 4. Estilo comunicacional directo entre los diferentes estamentos participantes de la escuela.

Dimensión Gerencial	<ol style="list-style-type: none"> 5. Colaboración directa de la junta de deportes del barrio, y de algunas instituciones patrocinadoras de carácter gubernamental y privado. 6. Coordinación y planeación de las acciones entre los directivos de la universidad y los integrantes de la junta de la escuela.
Dimensión Estratégica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestiones del grupo de investigación Cultura Somática que permitió la obtención de algunos recursos económicos que administraban la junta de la escuela. 2. Procesos de gestión de la escuela y del grupo de investigación para obtener recursos a fin de financiar el proyecto de intervención de la escuela. 3. Integralidad en el proceso pedagógico de la escuela, enfatizando en la formación de valores sociales y personales
DEBILIDADES	
Dimensión Sustantiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de compromiso y apropiación en integrantes de la Junta administrativa por falta de conocimientos en este campo, evidenciándose problemas en la planificación, organización y control. 2. Poco interés de algunas personas del barrio en el proceso de intervención de la escuela. 3. Inestabilidad laboral que impedía una participación más activa de la comunidad en el proceso. 4. Ausencia de vínculos interinstitucionales más permanente que consolidaran procesos en el tiempo, ya que dependieron en gran parte de las situaciones políticas, sociales y de seguridad ciudadana del sector y del barrio. 5. La situación de seguridad social y ciudadana en el barrio en una buena parte del período de intervención de la escuela. 6. Ausencia de formación a líderes deportivos comunitarios en temáticas administrativas.

Dimensión Sustantiva	<ol style="list-style-type: none"> 7. Ausencia de un proceso de sistematización de datos que permitiese un manejo de archivo y estadísticas adecuado del proceso en cada uno de los grupos participantes de la escuela. 8. Escasez de recursos económicos para sostener adecuadamente el proceso de intervención de la Escuela. 9. Falta de continuidad en el personal a cargo de la escuela, especialmente del personal docente. 10. Población muy flotante influida por las condiciones de seguridad en el barrio.
Dimensión Gerencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso parcial de la junta en el direccionamiento de las acciones de la escuela, supeditado a la disponibilidad de tiempo que dejaban sus condiciones laborales. 2. División entre algunos miembros de la junta de la escuela, primando a veces intereses particulares, generando inestabilidad administrativa. 3. Ausencia de un sistema autoevaluativo del proceso de intervención a través de la escuela. (acciones de control ex-post).
ACCIONES MEJORADORAS	
Dimensión Sustantiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación desde el grupo de investigación y ratificación de las acciones en la junta de padres (administración centralista ante las inestabilidades de la junta) 2. Búsqueda en las instalaciones de la Universidad para realizar las prácticas ante la difícil situación de orden público en el barrio.
Dimensión Gerencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del proyecto a entidades privadas en donde se logró obtener la sede mediante comodato 2. Diseño de estrategias para recolectar fondos para la dotación de materiales de logística e implementos deportivos, recreativos, de salud entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, María José y Ander-Egg, Ezequiel. (1995). *Evaluación de Servicios y Programas Sociales*. Buenos Aires: Lumen.

Alcaldía de Medellín. (1999). *Plan estratégico de Medellín y el Área Metropolitana: EL futuro de la ciudad metropolitana: visión proyectos prioritarios*. Medellín.

Arboleda Gómez, Rubiela y otros. (2002). *El Cuerpo en Boca de los Adolescentes*. Estudio Interdisciplinario de la Cultura Corporal en Adolescentes de la Ciudad de Medellín. Armenia; Kinesis.

_____. (1996). *No matarás. La Expresiones Motrices, una alternativa de construcción de cultura en la ciudad de Medellín*. Trabajo de Grado (Antropóloga). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Antropología. Medellín Universidad de Antioquia.

CARTA del Rector No 22. (Junio de 1999). Medellín. Universidad de Antioquia

Castro, Angélica, y Gachón, Angélica. (7 de Agosto de 2001). Tejido Social y Construcción de Sociedad. www.sociedadcivil.cl/accion/portada.

Cifuentes Gil, Rosa María y otros quienes (2001). Intervención de Trabajo Social. Avances y Perspectivas. 1995 – 2000. Universidad de La Salle. Facultad de Trabajo Social. Bogotá. Centro de Investigaciones.

Cifuentes, Rosa María. (2003). *Conceptos para “leer” la intervención en Trabajo social, aporte a la construcción de identidad*. En: Congreso Colombiano de Trabajo Social. Realidad Social, práctica profesional e identidad del Trabajador Social. (No. XI: agosto 2003: Manizales). Memorias XI Congreso Colombiano de Trabajo Social. Manizales: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social.

Correa Gil, Elvia y otros. (2002). *Dimensión Expresiones Motrices*. En: El Cuerpo en Boca de los Adolescentes. Estudio Interdisciplinario de la Cultura Corporal en Adolescentes de la Ciudad de Medellín. Armenia: Kinesis.

_____. (2001). *Proyecto de Evaluación de Impacto de la Intervención Social en la Comunidad de Santo Domingo Savio: a través de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva*. Línea de Investigación Cultura Somática. Instituto Universitario de Educación Física. Medellín. Universidad de Antioquia.

Corvalan R, Jaime. (1997 Trimestre 2). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. En: Estudios Sociales. N° 92.

De Robertis, Cristina. (1988). *Metodología de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: El Ateneo.

Duque, Aura Victoria. (2001). *Escenario para abordar los objetos de conocimiento e intervención*. En: Revista Universidad de Caldas Vol. 21, Nº. 1. (Enero - abril).Manizales.

[#. www.fortunecity.com](http://www.fortunecity.es/imaginapoder/humanidades/587/elconocimientohistorico.htm), s/f El conocimiento histórico. *Tiempo histórico y categorías temporales. El historiador y las fuentes, explicación y comprensión de la historia*.

Fronzizi, Risieri. (1997). *Qué son los valores*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

García, Francisco Luís y otros. (2001). *Metodología de Trabajo Social en América Latina: décadas de los 80's y los 90's*. Trabajo de Grado (Trabajadores Sociales). Universidad de Antioquia. Medellín. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social.

Ghiso Cotos, Alfredo y otros. s/f *Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares*. Serie América Latina Nº 1. Medellín. Ediciones Fundación Universitaria Luis Amigó.

www.ucaldas.edu.co/prop/tsocial/luicom.html. González López, Luís. (1998). *La comunicación humana como Interacción Simbólica*. En: Revista Eleutheria.

Gobierno De Islas Canarias. (2001). *Marco conceptual sobre valores*. Investigaciones. España.

Gutiérrez S., Melchor. (1995). *Valores Sociales y Deporte. La Actividad Física y el Deporte como Transmisores de Valores Sociales y Personales*. Madrid: GYMNOS,

Hargreaves, Jennifer. (s/f) *Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos*. En: BROHM, Jean –Marie y otros. *Materiales de Sociología del deporte*. Madrid: Ediciones La Piqueta. s.f

Hernández M., José (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE Publicaciones. Barcelona,

Mardones J.M. (s/f) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Antropos, 1991.

Mokate, Karen M. *Evaluación Financiera de Proyectos de Investigación de Economía*. Santafé de Bogotá D.C: Universidad de los Andes, 2000. p. 36-37

Montoya Cuervo, Gloria y otros (2002). *Diccionario Especializado de Trabajo Social*. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ Y Aristizabal Salazar, María Nubia (2000). *Proyecto de Transformación Curricular del Programa de Trabajo Social*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social. Medellín.

Moreno, Miriam. (2002). *Reconstrucción del tejido social en casos de prevención y atención de desastres* En: *La Construcción de lo Público desde Trabajo Social*. Revista de la Facultad de Trabajo Social. Tendencias y Retos. Universidad de la Salle Bogotá. N° 7.

Niremberg, Olga y otros (2000) *Evaluar para la Transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Ortiz Oses, Andrés (1986). *La Nueva Filosofía Hermenéutica*. Barcelona: Anthropos,

Pérez Gutiérrez, Luís (2.001) *Plan de Desarrollo: Medellín competitiva 2001-2003*. Alcaldía de Medellín. Medellín.

Pestada, Antonio Carlos y De Almeida, Fragozo (2002) *Elementos teóricos y prácticos. Diseño y Evaluación de Proyectos de Intervención Socioeducativo y Trabajo Social Comunitario*. Buenos Aires: Espacio.

Renes, Víctor (1990). *Métodos de intervención social: algunas preguntas*. *En: Documentación Social*. N°. 81 Madrid,

Rivlin, Harry y Schueler Herbert (s/f) *Enciclopedia de la Educación Moderna*. Buenos Aires: LOSADA. Tomo I. (s.f)

Rozas Pagaza, Margarita (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio,

Sánchez Vidal, Alipio (1999). *Ética de la intervención social*. España: Paidós.

Secretaría De Planeación Municipal (1999). *Diagnóstico Social de Medellín*. Medellín: Autor.

Oficina De Planeación Universidad De Antioquia. (1.996) *Plan de Desarrollo 1995-2006: La Universidad para un nuevo siglo de las luces*. Medellín: Autor.

FUENTES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Entrevistas

Entrevista con Elvia Correa Gil, Coordinadora general del Grupo de Investigación Cultura Somática y Perfil Social. Medellín, 26 de febrero de 2002.

Entrevista con Carlos Mauricio González, Licenciado en Educación Física. Medellín, 16 de abril de 2002.

Entrevista con Luis Guillermo Hernández, Líder Deportivo Comunitario. Medellín, 21 de marzo de 2002.

Entrevista con Marina Herrera, ex miembro de la Junta de Padres de Familia de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio. Medellín, 2002.

Entrevista con Carlos Alberto Salazar, Coordinador de la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio 11 de septiembre de 2001.

Informes finales y bases de datos

Correa Gil, Elvia y González, Carlos Mauricio. *Informe resumen de la prueba piloto Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio*. Grupo de Investigación Cultura Somática. Medellín. (s.f)

Correa Gil, Elvia y González, Carlos Mauricio. *Intervención social de la comunidad estudiada: la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva*

de Santo Domingo Savio. En: Revista de Educación Física y Deporte. Medellín, Vol. 19, No. 1 (enero – junio) 1997.

GRUPO DE LÍDERES DEPORTIVOS. Anteproyecto Escuela de Formación Integral del Barrio Santo Domingo Savio. Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física. Línea de Investigación Cultura Somática. Medellín, 1995.

Yepes Gutiérrez, Gloria Amparo. Informe final de Práctica Social II. Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio. Medellín, 1998.

González Posada, Carlos Mauricio y otros. El Servicio Social Estudiantil: una forma de arraigo de los jóvenes del Liceo Santo Domingo Savio de la ciudad de Medellín. Proceso de Sistematización. Medellín, 2001.

Vargas López, Paula Andrea. Diario de Campo de la experiencia de prepráctica en la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio. Medellín, 2001.

García García, Ana Graciela. Efectos de un programa de juegos predeportivos en el desarrollo de valores en niños de 5 a 8 años Escuela de Iniciación y Formación Deportiva Santo Domingo Savio. Informe Final de Práctica. Medellín, 1996.

Base de Datos de los niños y las niñas matriculados en la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva de Santo Domingo Savio 1996-2001.

Talleres realizados en los años de 1999 y 2001 con niños y niñas pertenecientes a la Escuela de Iniciación de Formación Deportiva, la técnica Zopp.

Giner, Salvador. LAMO de Espinosa, Emilio y TORRES, Cristóbal. "Diccionario de sociología". Alianza Editorial Madrid. Pag. 497-98.

