

Cuadernos de trabajo

La evaluación como herramienta de puesta en valor de las prácticas de las OSC

Un caso de gestión asociada entre Crisol y el Programa Adolescencia (CABA)

Valeria Ré

(compiladora)

2

Observatorio de Ciudadanía Cultural



La evaluación como herramienta de puesta en valor de las prácticas de las OSC :
Un caso de gestión asociada entre Crisol y el Programa Adolescencia, CABA.
Cuadernos de trabajo Observatorio de Ciudadanía Cultural / Valeria Ré...
[et al.] ; compilado por Valeria Ré. - 1a ed. - Avellaneda : Undav Ediciones,
2021.

110 p. ; 21 x 15 cm. - (Ciudadanía Cultura / 2)

ISBN 978-987-3896-66-8

1. Evaluaciones. 2. Participación Ciudadana. 3. Desarrollo de Programas. I. Ré, Valeria, comp.

CDD 323.32

Universidad Nacional de Avellaneda

Rector Ing. **Jorge Calzoni**

Vicerrector Bioq. **Ricardo Serra**

Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica e Institucional **Dra. Patricia Domench**

Coordinadora del Observatorio de Ciudadanía Cultural **Dra. Laura Ferreño**

Esta publicación fue cofinanciada cofinanciada por la Secretaría General y la Secretaría de Investigación e Innovación Socioprodutiva con fondos del Programa de Apoyo a la Investigación en los Observatorios (PAIO 2018).

Diseño de tapa y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)

© 2021, UNDAV Ediciones

Paso de la Patria 1921 - Piñeiro - Avellaneda

tel. 4228 1072

undavediciones@undav.edu.ar

ISBN 978-987-3896-66-8

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Todos los derechos reservados.

Este libro se imprimió en marzo de 2021 en 2Bambu | Comunicación visual
www.2bambu.com - info@2bambu.com

Índice

Agradecimientos	5
Prólogo	7
<i>Laura Ferreño</i>	
Introducción	11
A. El valor público de la cultura y la evaluación	14
B. Caracterización del Programa Adolescencia (PA)	16
C. Gestión asociada en articulación público-privada	19
D. Metodología de la investigación	20
E. Organización de la publicación	21
Capítulo I	
Sobre Crisol. Misión y modalidad institucional	23
<i>Silvia Kremenchutzky y Samanta Doudtchitzky</i>	
1.1. Pilares conceptuales que orientan las estrategias de intervención: equiparación social y formación integral	24
1.2. Estrategias metodológicas y componentes de los proyectos	25
1.3. El abordaje grupal y los dispositivos de i ntervención	28
1.4. Principales resultados de los proyectos implementados	30

Capítulo 2	
Crisol-CECAM 2019. El aporte de la evaluación a las prácticas de las OSC	33
<i>Valeria Ré</i>	
2.1. Acerca de la articulación interinstitucional	34
2.2. La planificación, el diseño y la ejecución de un plan de acción	37
2.3. Evaluación integral de resultados y efectos	54
2.4. Comentarios finales	60
Capítulo 3	
La gestión asociada desde la práctica de Crisol	62
<i>Silvia Kremenchutzky y Ana Echeverría</i>	
3.1. Gestiones asociadas	64
3.2. Articulaciones institucionales a nivel territorial	67
3.3. La gestión asociada entre Crisol y el Programa Adolescencia	69
3.4. A modo de conclusión	76
Capítulo 4	
Ideas para la evaluación de talleres socioculturales a partir de una experiencia en el marco del Programa Adolescencia	79
<i>Valeria Ré</i>	
4.1. ¿Por qué incorporar la instancia de evaluación?	79
4.2. ¿Qué recursos se requieren?	80
4.3. ¿Por dónde empezar?	81
4.4. ¿Qué mirar y relevar?	84
4.5. ¿Cómo definir y diseñar los instrumentos de relevamiento?	86
ANEXO	92
Referencias	103
Sobre las autoras	106

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al compromiso que la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) tiene con la comunidad y la investigación. Su esfuerzo sostenido se nota en el fomento de la carrera de investigación en el ámbito de toda su propuesta curricular y en la variedad de financiamientos que permiten ir consolidando equipos y temáticas. En la gestión de esta área hay una tarea ardua de quienes trabajan en la Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica e Institucional. Queremos destacar el acompañamiento de la conducción a cargo de Patricia Domench, quien atendió las necesidades coyunturales y extraordinarias a propósito de la pandemia por el Covid-19, que impactaron significativamente sobre lo programado en nuestro proyecto. También a los trabajadores del área. Agradecemos especialmente la atención y comunicación de Victoria Silber.

En el mismo sentido, queremos agradecer a Rodolfo Hamawi que, como decano del Departamento de Humanidades y Artes, ha facilitado las condiciones institucionales para llevar nuestras ideas a proyectos de investigación. Y especialmente, a Héctor Olmos que, con su calidez y convicción desde la coordinación de la carrera de Gestión Cultural, promueve activamente la formación en investigación de docentes y alumnos y la articulación de lo que se investiga con la sociedad.

Nuestra investigación fue patrocinada por el Programa de Apoyo a la Investigación en Observatorios (PAIO), una línea de financiamiento orientada a incentivar y fortalecer la investigación aplicada, cuyo fin principal es incentivar la conformación de equipos de investigación que buscan responder a deman-

das sociales actuales. Obtener estos recursos fue el primer estímulo para un equipo joven e incipiente, que encontró un espacio próspero en el Observatorio de Ciudadanía Cultural dirigido por Laura Ferreño, quien inmediatamente nos dio su aval y confianza.

Agradecemos la colaboración de Gladys Renzi quien estuvo siempre disponible para consultas y toda otra necesidad que el proyecto presentara. Y a María Laura Giménez y Ana Lucía Olmos, colegas docentes e investigadoras de la UNDAV que colaboraron con lecturas críticas y creativas en instancias de definiciones del proyecto.

Lxs estudiantes han tenido un rol central en el equipo de trabajo. Estuvieron muy comprometidxs en su formación como investigadorxs, participando en las tareas de revisión, diseño y ejecución del trabajo de campo. Sin su curiosidad y responsabilidad activa, no podríamos haber alcanzado nuestros objetivos. Ellxs, futurxs licenciadxs en Gestión Cultural son: Verónica Altamirada, Sofía Franco, Carla Gómez y Santiago Reich.

La disponibilidad de todo el equipo de la asociación civil Crisol fue otra parte indispensable para el desarrollo de este trabajo. La acción articulada, basada en el entusiasmo y la colaboración mutua hicieron de esta experiencia algo absolutamente enriquecedor que esperamos pueda tener continuidad en el tiempo. Extendemos el agradecimiento al Centro Cultural de la Artes y el Movimiento (CECAM) que nos abrió sus puertas con ganas de pensarse a sí mismo en pos de mejorar su alcance en el territorio.

Una mención especial es para la coordinación y supervisión del Programa Adolescencia, dependiente del GCBA. Ellas estuvieron accesibles y a disposición para conversar acerca de su quehacer en el Programa en todo momento.

Por último, un especial reconocimiento al equipo de UNDAV Ediciones, por el acompañamiento sensible y paciente en el proceso de edición de este cuadernillo.

Prólogo

*Laura Ferreño*¹

Este trabajo es el segundo de la Serie Cuadernos de Trabajo del Observatorio de Ciudadanía Cultural (OBCIC).

El OBCIC tuvo desde el inicio entre uno de sus objetivos, el estudio de las interrelaciones entre las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), los poderes de los distintos niveles estatales y la ciudadanía; principalmente dirigió su mirada hacia aquellas instituciones tanto públicas como del tercer sector focalizadas en implementar políticas que favorecieran la inclusión y la participación activa de la población más desfavorecida, a través del estímulo de una trama de relaciones sociales más equitativas e igualitarias.

Esta publicación contó con el financiamiento del Programa de Apoyo a la Investigación en los Observatorios (PAIO), correspondiente a la convocatoria 2018. Los PAIO son un instrumento muy importante para los Observatorios de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) debido a que incentivan la investigación aplicada y a los docentes-investigadores de la universidad que deseen desarrollar sus tareas de investigación en el marco de los Observatorios.

Desde un marco teórico multidisciplinar se constituyeron en el Observatorio distintos grupos de trabajo, entre ellos el de Valeria Ré, coordinadora de esta publicación y directora del proyecto PAIO 2018 “Diseño de herramienta de seguimiento

¹ Doctora en Antropología Social (IDAES-UNSAM), coordinadora del Observatorio de Ciudadanía Cultural.

y evaluación de un programa co-gestionado de inclusión social-cultural de jóvenes implementado por la Asociación Civil CRISOL Proyectos Sociales". El equipo de trabajo estuvo constituido por docentes investigadoras de la UNDAV (María Laura Giménez y Gladys Renzi) y estudiantes avanzados de la Licenciatura en Gestión Cultural (Verónica Gisel Altamiranda, Sofía Victoria Franco, Carla Estela Gómez y Santiago Reich).

La investigación se proponía intensificar los vínculos entre la investigación aplicada y la gestión del tercer sector mediante el desarrollo de herramientas que permitieran sistematizar y evaluar las acciones de un proyecto de inclusión sociocultural. La propuesta era de por sí interesante porque su objetivo era evaluar una experiencia de gestión interinstitucional —del Programa Adolescencia, dependiente del área de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA)— implementado por dos entidades: Asociación CRISOL Proyectos Sociales y el Centro Cultural de las Artes y el Movimiento (CECAM). Específicamente el interés se focalizó en la planificación y ejecución de talleres culturales orientados a jóvenes de entre 14 y 18 años que viven en hogares en situación de vulnerabilidad social.

La propuesta se centró en el estudio de CRISOL-CECAM como gestoras de programas de inclusión sociocultural promovidos por el Estado local. El planteo de una metodología cualitativa para el diseño de indicadores e instrumentos para el relevamiento de datos, constituyeron la base que permitió evaluar el impacto de las actividades realizadas por ambas asociaciones civiles durante el período de estudio, que se desarrolló durante 2019. El enfoque resultó una opción audaz pero muy pertinente para ayudar a estos jóvenes expuestos a diversas situaciones de vulnerabilidad.

El producto de la investigación favoreció una valoración de los aciertos y errores de estos talleres; y a la vez, permitirá que pueda emplearse en las futuras actividades en territorio, a partir

de la individualización de las dinámicas de cogestión desarrolladas con el GCBA. Otro aspecto para destacar es que este instrumento, ya testado durante la implementación del proyecto, facilitará su transferencia a diversas entidades civiles que implementen el programa en otros barrios de Buenos Aires, y consentirá, de esta manera, reflexionar tanto sobre las evaluaciones referidas a organismos públicos de distintos poderes y niveles gubernamentales como a las gestiones de las organizaciones civiles. Ayudará, asimismo —sin duda— a dar respuesta a una pregunta que recurrentemente aparece tanto desde los marcos conceptuales teóricos como políticos ¿es acertada la articulación Estado/tercer sector? Si la respuesta es positiva, nos brindará indicios respecto de los puntos a fortalecer para mejorar el impacto de las políticas inclusivas.

Uno de los principales aportes de las autoras —Samanta Doudtchitzky, Ana Echeverría, Silvia Kremenchutzky, Valeria Ré—, que enriquecen el resultado final, fue sus historias de vida. Aunque provienen de áreas disciplinarias afines a las ciencias sociales, cuentan con trayectorias laborales disímiles, situación que benefició las perspectivas propuestas, al poder así imbricar el conocimiento teórico del mundo académico y sus experiencias docentes, con prácticas innovadoras en organizaciones sociales y el aporte del arte como instrumento vigoroso de empoderamiento individual e inclusión social. La riqueza de esta diversidad y las contribuciones de esta simbiosis, se evidencian a medida que avanzamos en la lectura del texto. Por un lado, por el acierto de partir de una

idea de cultura como bien común, que capacita para entender, interpretar y transformar la realidad, contribuyendo a una ciudadanía más libre y más crítica... [en tanto] herramienta de transformación de las relaciones sociales, capaz de incidir en la vida cotidiana, contribuir al desarrollo de capacidades y competencias personales de lxs adolescentes (página 16).

Esta definición de “cultura” fue el puntapié para la identificación y el análisis de los elementos, tanto afectivos como intangibles, de las experiencias de quienes participaron en los talleres evaluados. Por otro, porque a través de la evaluación se pretendió mejorar la percepción que quienes participan de las actividades tienen de sí mismos, para incentivar los sentidos de pertenencia hacia sus comunidades. Por último, rescatar el trabajo de las asociaciones civiles en el territorio a través del arte, como una herramienta idónea para atenuar las inequidades y los estigmas sociales que afectan a los jóvenes argentinos en situación de vulnerabilidad.

Sin duda, la principal contribución es la evaluación desde una perspectiva innovadora, enfocada en la observación *in situ* y en las personas en tanto individualidades en vez de la búsqueda de porcentuales para medir el impacto de la política pública.

Esperemos que esta experiencia tan auspiciosa pueda replicarse en otros ámbitos en el futuro.

Introducción

Desde el Observatorio de Ciudadanía Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda se vienen desarrollando diversas líneas de investigación que promueven la evaluación de políticas culturales y el diseño de herramientas metodológicas para las distintas instancias de su implementación (diagnóstico, seguimiento e impacto). Una de las líneas de trabajo se ha orientado a la evaluación de políticas culturales del sector público, principalmente elaboradas y ejecutadas por áreas municipales (Ferreño, Giménez; 2017). Otra línea, en la que se ubica este proyecto financiado por el Programa de Apoyo a la Investigación en Observatorios (PAIO-UNDAV2018), propone pensar entramados institucionales donde Estado y organizaciones de la sociedad civil (OSC) avanzan en una *gestión asociada* para la consecución de determinados fines en el ámbito de la cultura.

Ferreño y Montoya (2017) señalaron que, desde la década de los años 80, en diferentes regiones del mundo, las políticas culturales han tendido a articularse con otras agendas de políticas públicas (social, educativa, etc.) mostrando la transversalidad y los desafíos al momento de la evaluación. Estas discusiones involucran tanto al campo académico como a las instituciones del Estado y a las organizaciones civiles. En ese marco, este proyecto apuntó al actor no gubernamental como gestor de programas de inclusión socio-cultural promovidos por el Estado, incorporando al debate la observación de un proyecto que se centra en la co-gestión como una práctica interinstitucional que requiere de otros tipos

de instrumentos e indicadores al momento de evaluar sus resultados.

En esta edición se presentan los resultados obtenidos en el proyecto “Diseño de herramienta de seguimiento y evaluación de un programa co-gestionado de inclusión social-cultural de jóvenes implementado por la Asociación Civil Crisol Proyectos Sociales”. El trabajo se realizó a partir de un Convenio Marco firmado entre la UNDAV y la Asociación Civil Crisol, una organización que cuenta con una vasta trayectoria en la gestión de proyectos socioculturales destinados a poblaciones jóvenes y vulnerables, con una marcada impronta en el trabajo territorial mediado por componentes artísticos-culturales y socioeducativos. Uno de los objetivos principales de las colaboraciones mutuas emprendidas, fue profundizar el vínculo interinstitucional generando aportes reflexivos y prácticos que alimenten los procesos de intervención territorial enmarcados en políticas públicas que promueven la *gestión asociada* entre organizaciones de la sociedad civil (OSC) y Estado.

El proyecto se propuso sistematizar y evaluar una experiencia de gestión interinstitucional donde dos organizaciones de la sociedad civil articuladas (Crisol-Centro Cultural de las Artes y el Movimiento -CECAM-) trabajaron en la formalización del Programa Adolescencia (PA), dependiente del área de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). El PA moviliza áreas de cultura, educación, salud, desarrollo social y promueve la gestión pública/privada, ya que otorga a organizaciones de la sociedad civil su implementación. Es un Programa que cuenta con diez años de ejecución y está orientado a jóvenes entre 14 y 18 años en condición de vulnerabilidad social que habitan en la Ciudad de Buenos Aires. En el caso estudiado, las OSC trabajan en forma colaborativa, vinculan el Programa al territorio, toman las decisiones de qué tipo de talleres realizar y cómo llevarlos a cabo. Esta particular modalidad de ejecución, orientó el análisis y la reflexión sobre la estrategia co-gestionada.

En la investigación se diseñó e implementó una metodología cualitativa¹ para el estudio de la experiencia que Crisol venía desarrollando en la ejecución del PA. El plan de trabajo apuntó a la sistematización de la gestión, con el fin de ajustar mejor las actividades y los resultados esperados al contexto de intervención en el CECAM. Fue una experiencia de articulación entre universidad y OSC, en el marco de un programa cultural anclado en procesos y dinámicas sociales. La participación de la Universidad tuvo por lo menos dos ejes sustantivos. Por un lado, aportó a la valorización de las experiencias territoriales ejecutadas por organizaciones de la sociedad civil. Por el otro, siguiendo la línea que propone Martinell Sempere (2000) generó instrumentos de observación y análisis a partir de metodologías y formas de participación social compartidas entre lxs integrantes del proyecto.

La investigación se realizó entre 2019 y 2020. El equipo estuvo conformado en la dirección general por Valeria Ré, acompañada por las investigadoras consultas Gladys Renzi y María Laura Giménez. También, estuvo integrado por un grupo de estudiantes avanzados de la carrera de Gestión Cultural de la UNDAV, que aportaron un trabajo activo y una mirada muy enriquecedora sobre la experiencia: Verónica Altamirada, Sofía Franco, Carla Gómez y Santiago Reich.

En esta publicación se presentan resultados y reflexiones acerca de las articulaciones mencionadas. Se espera que sea una herramienta que motive a los actores institucionales participantes a activar instancias de evaluación en sus gestiones y aumente la aproximación entre universidad y comunidad generando nuevos puentes.

1 Ferreño y Giménez (2017) han dado cuenta de la pertinencia de las estrategias de investigación cualitativas para abordar proyectos de inclusión sociocultural, ya que es la técnica que permite una mejor aproximación a las dinámicas transversales.

A. El valor público de la cultura y la evaluación

El modelo de seguimiento y evaluación diseñado se apoya en la perspectiva del *valor público de la cultura* (Holden, 2012). El enfoque del trabajo fue la identificación y el análisis de los elementos de la experiencia, afectivos e intangibles, relativos a los talleres de danza acrobática, *parkour*, circo, *kung fu* y boxeo propuestos por Crisol-CECAM. Tanto la gestión realizada por las OSC así como la mirada de la evaluación externa construida por el equipo de la UNDAV, se basaron en la idea de cultura como bien común, que capacita para entender, interpretar y transformar la realidad, contribuyendo a una ciudadanía más libre y más crítica. Todo el proceso fue concebido desde el territorio como una herramienta de transformación de las relaciones sociales, capaz de incidir en la vida cotidiana, contribuir al desarrollo de capacidades y competencias personales de lxs adolescentes.

El modelo de evaluación diseñado se diferencia de aquellos que apuntan a nociones cifradas de eficiencia económica, estética o de consumo. Se propuso mirar cualitativamente hacia las sensibilidades movilizadas, los recursos sostenidos en el trabajo en equipo y las dificultades identificadas. Se optó, en línea a la idea de *retorno social*, por analizar los resultados alcanzados desde el punto de vista de la mejora en la percepción que los destinatarixs tienen de sí mismos, argumentando que esto los acerca a los otros individuos y los incluye en las comunidades de pertenencia (Barbieri, Partal, y Merino, 2011). Un posicionamiento que sostuvo la mirada sobre los sujetos en acto en relación con los grupos sociales en los que estaban insertos.

En todo el trabajo se tuvieron presentes las particularidades territoriales y motivaciones de los actores implicados (talleristas, operadoras y adolescentes) y se buscó analizar los efectos que la propuesta de Crisol-CECAM generó en términos de *retorno social*. Entre estos objetivos, contaron: el desarrollo de

identidades colectivas, la construcción de valores compartidos, la regeneración de vínculos sociales, el reconocimiento del conflicto en un marco simbólico, el desarrollo personal autónomo y creativo, la democratización en la generación y el acceso al conocimiento (Barbieri, Partal, y Merino, 2011). De valor público, porque produce efectos de ciudadanía, fue la impronta de la acción cultural desplegada por las OSC con las que se ha trabajado.

Esta investigación se montó sobre la experiencia original de una organización social como Crisol, que lleva más de veinte años en la implementación de proyectos socioculturales. Según Infantino (2016) las líneas de trabajo que apuntan a fortalecer los vínculos entre las políticas públicas culturales y la participación de la ciudadanía a través de organizaciones civiles, en general aportan estrategias innovadoras de intervención social donde el arte se propone como herramienta “para” transformar las inequidades que afectan particularmente a los jóvenes.² La autora, encuentra en este tipo de proyectos la promoción de espacios de formación y producción artística, que buscan revertir las representaciones estigmatizantes, destacando las capacidades creativas de lxs jóvenes. Esto lo suelen hacer ampliando la oferta de educación no formal, promoviendo el derecho a la expresión cultural de sujetos que viven en circuitos culturales relegados, sin acceso igualitario a posibilidades de disfrute, goce y producción artística.

En este contexto se apuntó a poner en valor el hacer de las organizaciones sociales que trabajan en cultura. Se propuso ofrecer herramientas que contribuyan a una gestión reflexiva y constructiva, capaz de sobrellevar cada vez con mejores estra-

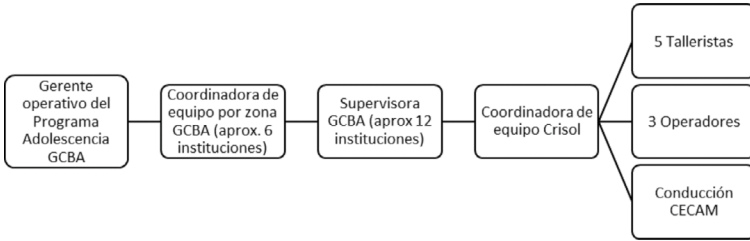
2 En UNDAV, el equipo de Karen Avenburg (2015, 2017) viene trabajando desde hace varios años sobre iniciativas que apuntan a lograr la inclusión, integración o transformación social a través de prácticas artísticas. Principalmente, el caso de las orquestas infanto-juveniles.

tegias los embates de lo cotidiano. Apostó al desafío de registrar las experiencias transformadoras, frecuentemente asentadas en un saber “que se trasmite a través de los relatos orales, de los gestos, de las formas y de la observación de los espacios que crean estas formas” (Roitter, 2009:11).

B. Caracterización del Programa Adolescencia (PA)

El PA se rige por el sistema de protección integral de derechos y está orientado a jóvenes de 14 a 18 años de edad que integren hogares en situación de vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es un programa de *gestión asociada* que articula la implementación de la oferta de actividades con organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo es acompañar la construcción de subjetividad de adolescentes a través de la promoción de actividades, con modalidad de taller, que abarcan tres áreas temáticas: tecnología, cultura y deporte.

En la práctica, el GCBA realiza un convenio donde las instituciones se comprometen a garantizar el espacio, el personal, los materiales y el acompañamiento de lxs adolescentes. El equipo del PA relacionado con Crisol estuvo integrado por una coordinadora y una supervisora, que promovieron tres reuniones generales al año con el equipo de cada institución (principio, mitad y fin de año) y luego, realizaron supervisiones periódicas. Allí se definieron cronogramas cuatrimestrales o anuales, se revisaron casos especiales y se evaluaron los procesos que se estaban llevando a cabo. Las organizaciones sociales trabajan en forma individual y no conforman redes formales.

Mapa del Programa Adolescencia implementado por CRISOL

En 2019, el PA contó con alrededor de nueve mil vacantes distribuidas en una oferta de casi 500 talleres, que se concentraron principalmente en el sur de la Ciudad. Si bien el PA suele lanzar convocatorias oficiales, la comunicación funciona básicamente “de boca en boca” por falta de recursos para la difusión y por la estrecha cantidad de vacantes con las que suele contar. Esto llevó a que, como ha comprobado el equipo del GCBA, aún no puedan captar a aquellxs jóvenes que se encuentran en peor situación social.

Durante los meses de enero y febrero de cada año se realizan por única vez las inscripciones al PA. La cantidad de inscriptos, en general, supera los cupos disponibles por lo que se organiza una lista de espera. El número de orden para el acceso al PA se establece a partir de un “ranking de vulnerabilidad social” donde se evalúan variables ambientales, sociales y económicas. De la ubicación en ese ranking depende que las actividades e instituciones por las que hayan optado lxs jóvenes sean consideradas en primera o segunda instancia. Existe solo una modalidad de *ingreso excepcional* para situaciones particulares, que vienen con recomendación desde un centro de salud, una asesoría, un hogar, o de alguna institución que los recibe y sugiere que entren al Programa. Asimismo, los cambios entre instituciones gestoras pueden estar previstos, pero siempre dentro del grupo de inscriptos validados durante los dos primeros meses del año.

El PA cuenta con dos instancias de financiamiento. Por un lado, hacia las organizaciones gestoras, y por otro, hacia lxs adolescentes. El primero, es un monto definido por la cantidad de matrícula en los talleres y no contempla un desembolso de presupuesto para la compra de materiales que se requieran durante la actividad. El pago es por joven inscripto y de allí cada institución lo administra: define honorarios de operadores y talleristas, compra materiales o paga alquiler de sede si lo necesita. El segundo monto, es una beca para cada adolescente ingresadx, que durante 2019 fue de 350 pesos y en 2020 de 600 pesos (pero fue otorgada por la mitad de los meses del año). La administración de las becas las realiza el GCBA y está condicionada a la asistencia a los talleres. La concurrencia es informada por las organizaciones que gestionan la implementación del PA, a través de un *software* que provee el Programa y centraliza la información

En 2019 el monto por inscripto había aumentado un 8% respecto del año anterior, en un contexto inflacionario de más del 50%. Esto indica que los valores que se manejaron durante ese año, estuvieron muy por debajo de los necesarios o suficientes. Lo mismo pasó con el estipendio para adolescentes, que marcó una caída significativa. Todo esto incidió significativamente en la dinámica de lxs jóvenes, tanto en el aumento de la demanda para el cambio de institución buscando una mayor cercanía que no requiriera el pago de transporte, hasta en algunos casos el abandono de la actividad. Todo este desfasaje económico llevó a que gran parte de los trabajadores del GCBA que integraban el PA, se movilizaran y organizaran medidas de fuerza durante todo ese año para visibilizar la situación de desfinanciamiento.

En 2020, se realizó la convocatoria e inscripción de lxs jóvenes a las actividades y durante la instancia de notificaciones se dictó el ASPO³ a causa de la pandemia Covid-19, por lo cual

3 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

no se dio inicio a las actividades presenciales. Las organizaciones ejecutoras presentaron un plan de contingencia para dar continuidad a las actividades de manera virtual, además de proponer una modalidad de seguimiento y acompañamiento de los jóvenes por parte de los equipos institucionales de profesionales conformados para ello, que no obtuvo respuestas por parte de las autoridades del Ministerio. Las organizaciones ejecutoras quedaron a la deriva ya que la suspensión del PA se definió antes de la firma de los convenios anuales, por lo cual el trabajo de los más de mil trabajadores vinculados a los equipos institucionales no fue contemplado de ninguna manera.

C. Gestión asociada en articulación público-privada

En este trabajo se analizó un caso de articulación público-privada entre el Programa Adolescencia y Crisol-CECAM. Se apuntó a un análisis situado, de una experiencia en particular, cuyos resultados se espera puedan ser puntos de partida o reflejos de otras experiencias. El abordaje se realizó desde el punto de vista de las OSC, no profundiza sobre las características de la política pública, sino que se orientó hacia las necesidades definidas por las instituciones ejecutantes en el marco de una relación de *gestión asociada*. Esta aclaración sugiere que el trabajo no abarca la heterogeneidad que deriva de los perfiles múltiples de las organizaciones y los territorios donde el PA es implementado. Y tampoco se sumerge en las variantes y debates sobre las políticas públicas dirigidas a adolescentes.

La mirada sobre el rol de las OSC se alinea a lo que Dagnino, Olivera y Panfichi (2008) pusieron en agenda en el estudio de los procesos de democratización en el terreno de las vinculaciones, articulaciones y tránsitos entre la esfera del Estado y la sociedad civil. La asociación civil Crisol ha adherido siempre al proyecto democrático-participativo, con la perspectiva de

garantizar derechos y asegurar el control social de lo público. En toda su historia, reivindicó el rol central que debe tener el Estado en la definición de las políticas y fue artífice de alimentar una vía de participación ciudadana, co-gestiva, capaz de posicionarse en la lucha política a través de sus aportes técnicos dentro del ámbito social y cultural.

Queda abierta la pregunta, y los resultados de este trabajo aproximan algunas respuestas y cuestionamientos, sobre si este tipo de complementariedad promovida por el PA favorece a una mayor y amplia participación de lxs jóvenes en el ámbito social. Particularmente, si efectivamente promueve el incremento de su capacidad en la toma de decisiones y fortalece la relación entre cultura, política y ciudadanía (Lacarrieu y Cerdeira, 2016). La complejidad de la estructura financiera y el tipo de articulación que promueve el PA, dejan claro que los espacios participativos quedan librados a lo que las OSC puedan promover y generar. El PA no cuenta más que una incipiente experiencia de revista periódica, espacio donde la voz de lxs principales destinatarixs puede empezar a hacerse escuchar. Por lo que esta apertura sigue siendo gestionada por voluntad de las organizaciones territoriales, quienes en algunos casos terminan asumiendo el rol de movilizar su expresión política.

D. Metodología de la investigación

El inicio del trabajo estuvo supeditado a los tiempos de la Convocatoria PAIO-UNDAV, generando algunas limitaciones en el diseño de la evaluación, ya que el PA es de implementación anual. Por tal motivo, se elaboró un plan de acción organizado en dos etapas que culminaron en 2020. En una primera etapa, se diseñaron e implementaron una serie de herramientas para el seguimiento y la evaluación de la gestión que Crisol-CECAM realizó en 2019. En un segundo momento, se trabajó en el marco lógico de la implementación, se desarrollaron indicadores y

se ajustaron las herramientas de relevamiento probadas en la primera fase del proyecto.

El relevamiento de proceso se planteó en base a tres componentes de observación, seguimiento y análisis, abordados metodológicamente con una estrategia cualitativa:

1. Componente de interinstitucionalidad
2. Componente de planificación, diseño y ejecución de plan de acción
3. Componente de resultados y efectos

El trabajo de campo se realizó en el segundo semestre de 2019, en las instalaciones del CECAM en el barrio de Balvanera. Se organizó en tres instancias, en las que se aplicaron distintos tipos de técnicas de relevamiento: observaciones de campo de talleres y otras actividades, entrevistas en profundidad a coordinadores y supervisora, entrevistas semiestructuradas a talleristas y operadoras y una encuesta individual semiestructurada realizada a 40 adolescentes en forma aleatoria y según consentimiento. Durante el proceso se contó con una amplia participación de todos los actores participantes del proyecto, quienes mostraron muy buena predisposición para pensar la ejecución del Programa.

E. Organización de la publicación

Esta publicación consta de cuatro capítulos que reflejan el trabajo colaborativo desarrollado entre la UNDAV y Crisol. Recorre, desde la perspectiva técnica del equipo del Observatorio de Ciudadanía Cultural y la observación de las prácticas de Crisol-CECAM, el producto de una articulación que estimuló la reflexión sobre la *gestión asociada* del proyecto derivado del PA.

En el Capítulo I, se describen la historia y el posicionamiento técnico, social y político de Crisol en más de veinte años de

trayectoria. Se relatan su modalidad de trabajo y su visión institucional, deteniéndose en las estrategias de intervención en el territorio y el diálogo con lo artístico. En el Capítulo II, se presentan los resultados de la sistematización y evaluación de la gestión Crisol-CECAM de talleres deportivos y artísticos en el marco del PA. El énfasis en el desarrollo de este apartado está puesto en la relevancia que la evaluación externa tiene en los procesos de gestión. Se detallan hallazgos, problemas y recomendaciones. El Capítulo III, se centra en la deconstrucción de las experiencias de *gestión asociada* experimentadas por Crisol en el marco del PA. Se historizan las prácticas, se reflexiona sobre las estrategias, se reconocen necesidades y se realizan sugerencias. El Capítulo IV, describe el modelo utilizado para la sistematización y evaluación de la experiencia Crisol-CECAM. Se proponen ideas para la incorporación de la mirada externa como instancia de recuperación crítica y constructiva sobre los procesos. Se delinean etapas del proceso, se esbozan indicadores y líneas de indagación, se describen las principales herramientas de relevamiento. Por último, se organizó una sección de Anexo donde se exponen todos los indicadores y se ponen a disposición algunas de las herramientas diseñadas que podrían ser incorporadas en otras ediciones.

Capítulo I

Sobre Crisol. Misión y modalidad institucional

Silvia Kremenchutzky y Samanta Doudtchitzky

Desde sus inicios (en 1994), Crisol ha priorizado a lxs *jóvenes de sectores populares* como población destinataria de sus acciones. El objetivo ha sido siempre ampliar sus oportunidades de inclusión social en trayectorias que contribuyan a romper los círculos de la pobreza en la que se encuentran.

Crisol es una *organización intermedia de desarrollo*, que considera que el Estado tiene una responsabilidad indelegable en la protección y aseguramiento de los derechos de las poblaciones vulneradas. Por su capacidad técnica y operativa, brinda apoyo a las organizaciones de base con actividades de asistencia técnica y/o capacitación y con la implementación conjunta de proyectos orientados a las poblaciones que atienden.

La institución está organizada en dos áreas: Consultoría Social y Desarrollo Comunitario. En el marco de la primera, realiza estudios —investigaciones, diagnósticos participativos, sistematizaciones de experiencias, evaluaciones de proyectos— orientados a aportar ideas, metodologías y recomendaciones que puedan ser útiles a organizaciones públicas y privadas. En el Área de Desarrollo Comunitario, diseña e implementa proyectos en territorio, especialmente dirigidos a poblaciones con derechos vulnerados, articulando con las políticas públicas y transfiriendo metodologías de trabajo para que sean retomadas con mayor alcance. Ambas áreas están interconectadas y su articulación aumenta las posibilidades de formular sugerencias para potenciar el impacto social de los proyectos y acciones.

Desde 2007 ha generado una presencia activa en la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires, con la idea de contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población y mitigar los efectos de la exclusión y la desigualdad social.

1.1. Pilares conceptuales que orientan las estrategias de intervención: equiparación social y formación integral

A. *Equiparación social.* se trata de una serie de acciones que brindan a los jóvenes de sectores populares la posibilidad de tener acceso a estímulos, objetos y experiencias —de *aprendizaje en sentido amplio*, organizativas y de interacción social— que son frecuentes y cotidianos entre jóvenes de otros sectores sociales. El logro de esta interacción y familiarización es la condición de posibilidad para acceder a su *apropiación instrumental*.

Aprendizaje en sentido amplio, refiere a una manera de aprehender el mundo y de apropiarse de ese conocimiento. Retoma el concepto *pichoniano*⁴ de aprendizaje como “adaptación activa a la realidad” para transformarla y en ese proceso, transformarse.

Esta transformación contribuye a la inclusión social, es decir, el desarrollo o ampliación de la participación y pertenencia, la capacidad de reclamo por sus derechos, la equidad de géneros y el ejercicio de la ciudadanía plena.

Al brindar instrumentos que tienden a igualar oportunidades, se pretende una nivelación de experiencias, no solo de falta de información, sino también de reparación o prevención de situaciones de exclusión o expulsión. Estas situaciones se producen

4 Enrique Pichon Rivière (1910-1977), psicoanalista argentino, creador de los grupos operativos y fundador de la corriente de la psicología social en Argentina.

por acción de variables multidimensionales por las cuales las personas se quedan afuera de los circuitos que le posibilitan ejercer sus derechos a la educación, a la salud, al trabajo, a la sexualidad elegida y a una vida digna y libre de violencias.

Para que exista “adaptación activa a la realidad”, se requiere que aquello que se aprende/aprehende pueda ser resignificado y aplicado a otras situaciones. Por este motivo, Crisol busca facilitar los *procesos de creatividad* como un componente esencial de sus acciones.

B. Integralidad. Las personas, emergentes de una trama de relaciones sociales, tienen un conjunto de necesidades que deben ser entendidas-atendidas de manera articulada. Temas estratégicos para la inclusión social, como la educación y el trabajo, no pueden estar desvinculados de la salud, la cultura, las disciplinas artísticas, el deporte y la recreación, la esfera de los valores, el crecimiento emocional y la autoestima.

Hablar de *formación integral* y centrada en la equiparación social, refiere a quebrar, cuando se planifican e implementan acciones, el círculo repetitivo de experiencias que dificultan el desarrollo de las potencialidades que todas las personas tienen.

La mayor parte de las personas cuyos derechos han sido vulnerados han tenido experiencias de maltrato, discriminación y exclusión, lo que impacta en su percepción subjetiva. Se hace necesario transitar un proceso de recuperación de la confianza en la capacidad de aprendizaje. Las acciones formativas integrales logran mejorar la autopercepción, recuperar la autoestima y generar mejores condiciones para afrontar nuevos desafíos.

1.2. Estrategias metodológicas y componentes de los proyectos

Las estrategias metodológicas de Crisol buscan *reconocer los puntos de partida* y *ofrecer alternativas*; aceptar y acompañar

el proceso de crecimiento de lxs jóvenes desde el lugar de donde parten, valorando su cultura y sus elecciones.

El concepto de equiparación está en un polo opuesto al de meritocracia. Equiparar se refiere a establecer condiciones y oportunidades semejantes, para que la pertenencia social no sea una barrera. La idea de meritocracia, en cambio, supone que cualquier individuo, por su propio esfuerzo está en condiciones de obtener logros, sin considerar los puntos de partida ni los contextos socioculturales en los que se desarrolla su existencia (personal, familiar y comunitaria).

Para llevar a la acción estas premisas conceptuales, las estrategias de intervención de Crisol incluyen un componente artístico-cultural y un componente socioeducativo, que son complementarios.

1.2.1. El componente artístico-cultural

El arte es un medio de comunicación y transformación. Las disciplinas artísticas facilitan la participación activa de los sujetos en la comunidad. El concepto de cultura fue cambiando y dinamizándose en el tiempo.

Si se incentiva la creatividad y el contacto con actividades culturales y alternativas de expresión, se estimula el desarrollo personal, vincular y la integración e inclusión social. A través de ellas es posible crear espacios de interacción que fomenten la interpelación de los sujetos, la reflexión y el intercambio de experiencias y problemáticas que atraviesan su vida cotidiana.

El proceso creador es un potencial que tienen todas las personas, solo hay que facilitarlos para que surja a la superficie, dar oportunidades y generar canales de expresión, desnaturalizar la asociación entre cultura y élites. Los jóvenes son especialmente propicios a transitar estos caminos de descubrimiento. Tal como menciona Kantor:

Propiciar el diálogo entre los jóvenes y el mundo de la plástica, de la música, de la literatura, de la fotografía, del teatro, del cine, de la danza, poner a disposición lo que existe, generar condiciones para el disfrute del arte y la cultura, y ofrecer espacios y recursos para la expresión, conlleva significados educativos profundos y potentes (...) favorecen oportunidades para la creatividad y la expresión, para abrir mundos, para utilizar diferentes lenguajes, para conocer un abanico de producciones culturales, para habilitar búsquedas y experiencias estéticas, diferentes formas de comunicarse y de expresar algo, para ampliar repertorios culturales, para salirse de los contenidos de la vida cotidiana o para posibilitarles otras formas y canales de expresión (Kantor, 2008).⁵

1.2.2. El componente socioeducativo

*“La educación es una obra de arte y el educador también es un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo”.*⁶

El componente socioeducativo, cualquiera sea la temática del proyecto (educación sexual integral, violencia y discriminación, promoción de la lectura, acceso a la salud, nutrición, disciplinas artísticas entre otros) apunta a la equiparación social, porque busca compartir o fortalecer conocimiento, socialización y autoestima.

Lo que se aprende, se aprehende con más facilidad si se construye colectivamente, si responde a una necesidad de conocer que puede ser aplicada en la práctica. El conocimiento

5 Kantor, Débora: “El mandato de la prevención en discusión”. En: *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2008

6 Freire, Paulo. 2008. “Paulo Freire 1”. Video, 9:05. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iNrtbicBMVk>

es una herramienta que permite planificar, ordenar, direccionar las acciones al logro de los propios objetivos. Es un déficit en los hogares pobres y está naturalizado en los hogares de sectores sociales más acomodados; por esta razón la educación y el desarrollo del proceso creador son los principales instrumentos de equiparación social y de salud mental.

La *perspectiva de géneros* es un componente transversal de los proyectos de Crisol. Implica la revisión de los estereotipos de géneros, la construcción de las identidades y el conocimiento y ejercicio responsable de todos los derechos, que incluyen el derecho a la autonomía, la libertad, integridad y seguridad sexual, el derecho a la expresión sexual emocional, a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables, a la información y educación sexual integral y a una vida libre de violencias.

Así como el sujeto aprehende por medio de la percepción, nuestro cuerpo vivo aprehende por medio de los afectos en el terreno de la propia experiencia subjetiva. La corporalidad es una de las vías de acceso más directa a la potencia de la creación.

En síntesis, es importante que las acciones que implementa Crisol pongan al alcance de la población vulnerada la experimentación de alternativas educativas y culturales, ampliando sus modelos de referencia y facilitándoles el acceso a dichas opciones. Es el camino adecuado y necesario para incrementar sus posibilidades de desarrollo personal y de relacionamiento, y por tanto, de inclusión social.

1.3. El abordaje grupal y los dispositivos de intervención

Los espacios grupales, especialmente los grupos pequeños, y a partir del trabajo en profundidad que desarrolla el tallerista o facilitador de la interacción, tienen un gran potencial para crear condiciones emocionales e intelectuales apropiadas para el aprendizaje. Permite estimular la curiosidad y compartir

conocimientos en los momentos en que pueden ser mejor aprovechados, al tiempo que se establece un sistema de apoyo y sostén afectivo que permite a los integrantes obtener o recuperar la confianza en su propia capacidad.

Las personas con escasas o lejanas experiencias de escolarización suelen presentar temores y obstáculos en situaciones de aprendizaje:

- *de tipo cognitivo*: debido a la ausencia de conocimientos de base no asimilados que interfieren en el aprendizaje de nuevas competencias;
- *de carácter emocional*: la poca confianza en su propia capacidad de aprendizaje, la baja autoestima requiere un trabajo de apropiación del conocimiento y de auto-reconocimiento como sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje;
- *de índole relacional*: por las propias dinámicas grupales, donde se teme reeditar situaciones de dominación, o dolorosas vivencias de exclusión acaecidas en experiencias anteriores de la vida social.

Los dos dispositivos principales que Crisol utiliza para disminuir estos obstáculos y estimular la autoconfianza son los *talleres* y las *salidas culturales*.

Los *talleres* son espacios de trabajo grupal, con un encuadre pautado de asistencia y participación y generalmente, productos a obtener o producir, que sirven de motivación para sostener la participación. Se aplican diferentes tipos de técnicas lúdico-expresivas que incluyen el juego, el *rol-playing*, las dramatizaciones, el contacto con el cuerpo, la mirada, la risa, “aflojando” la exigencia intelectual habitualmente asociada a las situaciones de aprendizaje. El espacio lúdico legitima la prueba/error, en un marco recreativo, que limita la aparición de juicios de valor y facilita la búsqueda de alternativas innovadoras.

Las *salidas culturales* son visitas que se realizan a espectáculos, espacios culturales o profesionales de diversas áreas en

sus espacios de trabajo dependiendo de la temática de cada proyecto (escuelas de circo, talleres de artistas plásticos, ensayos de teatro o danza, coro, etc.). Estas experiencias permiten ampliar los horizontes de socialización e interactuar con mundos habitualmente ajenos y desconocidos e incluso descubrir afinidades personales.

1.4. Principales resultados de los proyectos implementados

Desde 2007, Crisol implementa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires proyectos socioeducativos y artístico-culturales abordando diversas temáticas y disciplinas (música y percusión, promoción de lectura, comunicación comunitaria, promoción de salud, cuidado del medioambiente, danza y cuidado del cuerpo, orientación educativa y laboral, entre otras).⁷

Analizando los resultados de los proyectos implementados puede verse que lxs jóvenes participantes:

- incorporaron destrezas, técnicas específicas y herramientas de distintos lenguajes (danza, teatro, música, comunicación, diseño, etc.);
- se familiarizaron con diversas disciplinas artísticas que con anterioridad estaban fuera de sus horizontes culturales;
- salieron de sus barrios para conocer otros espacios de creación musical, actoral y plástica, ampliando sus horizontes de conocimiento y vocacionales;
- accedieron a compartir y reflexionar sobre problemáticas de sus vidas cotidianas en un contexto creativo y de aprendizaje;

⁷ Mayor desarrollo sobre los proyectos implementados puede consultarse en el sitio web institucional: www.crisolps.org.ar "Crisol en Ciudad Oculta. Estrategias de inclusión social" (documento virtual).

- participaron de espacios de contención en los que vivenciaron la dimensión social de las problemáticas que los afectan y la multiplicidad de escenarios posibles para la resolución de conflictos;
- mejoraron su sociabilidad y la relación entre pares, la comunicación y la expresión;
- desnaturalizaron hábitos y prejuicios propios;
- se sensibilizaron con temas de sexualidad y violencia de género;
- indagaron vocaciones y revisaron las propias historias personales y familiares en el plano educativo y laboral;
- a partir del cambio en su autoestima pudieron realizar modificaciones en su vida cotidiana, como separarse de una pareja violenta, incorporarse al mundo laboral o ingresar a programas de terminalidad educativa;
- *las mujeres* que participaron en talleres corporales profundizaron la relación con su propio cuerpo y consiguieron alcanzar mayor flexibilidad, fuerza y relajación, lo que las llevó a mejorar su autoestima.
- *Lxs referentes institucionales* aprendieron nuevas maneras de planificar y participar en actividades y paulatinamente han ido mejorando algunas de sus capacidades organizativas y haciéndose preguntas sobre sus herramientas de gestión.
- *Los docentes y profesionales de la salud* incorporaron técnicas de dinámica grupal y lúdico- expresivas para la planificación de actividades.

Tenemos por delante el desafío de continuar revisando y ajustando nuestras estrategias de intervención, porque es una tarea permanente para seguir aprendiendo de la práctica y mejorarla. Buscaremos adaptar nuestro trabajo a los imperativos de la pospandemia, con un mayor grado de articulación con la política pública, que nos permita ampliar nuestro alcance territorial a otros espacios del país.

También aspiramos a retomar con más fuerza los proyectos educativos y laborales, que fue la impronta fundacional de Crisol y continúa siendo nuestro interés. Si bien los proyectos tienen un abordaje integral, cualquiera sea la puerta de entrada, consideramos que trabajando con población vulnerable la inserción en el mundo laboral es fundamental.

Otra de las expectativas para 2021 es compartir con otras instituciones y actores públicos y privados la posibilidad de intercambiar prácticas innovadoras y sus resultados y encontrar en conjunto canales de comunicación con los decisores de políticas.

Capítulo 2

Crisol-CECAM 2019.

El aporte de la evaluación a las prácticas de las OSC

Valeria Ré

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos en el trabajo de sistematización y evaluación que realizamos sobre la gestión del Programa Adolescencia (PA) que implementó Crisol en 2019. La intención en este apartado está puesta en mostrar qué tipo de datos se pueden obtener a partir de la aplicación de algunas herramientas de relevamiento de información, organizadas en función de una metodología aplicada con una mirada integradora sobre las prácticas.

El trabajo de sistematización se propuso describir lo acontecido en los talleres realizados en el Centro Cultural de las Artes del Movimiento (CECAM). La oferta se componía de propuestas que integraban el movimiento (*parkour*, *boxeo*, *wushu kung fu*) y la expresión artística (circo integral y danza acrobática), algo que Crisol ya venía trabajando con una amplia trayectoria. En este caso, el PA le agregó, a su enfoque y estrategia institucional, un marco que aquí se presenta como contexto, ya que el trabajo no refiere a una evaluación del programa en sí, sino que específicamente propone herramientas que pueden ser de utilidad para las instituciones que lo ejecutan en el territorio.

La investigación fue realizada por un equipo de trabajo conformado por estudiantes de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda,¹ bajo la coordinación de Valeria Ré. El proceso fue abordado metodológicamente con base en una estrategia cualitativa fundada en la observación,

¹ Verónica Altamirada, Sofía Franco, Carla Gómez y Santiago Reich.

el seguimiento y el análisis. El trabajo de campo consistió en tres instancias, con la aplicación de distintos tipos de técnicas cualitativas: 1) observaciones de campo de talleres y otras actividades; 2) entrevistas en profundidad a coordinadores y supervisora del PA, entrevistas semiestructuradas a talleristas y operadores; y 3) entrevistas individuales semiestructuradas a adolescentes en forma aleatoria y según consentimiento.

La presentación de la información se organiza en función de lo que fueron los componentes de la implementación: 1) Componente de interinstitucionalidad; 2) Componente de planificación, diseño y ejecución de plan de acción; y 3) Componente de resultados y efectos.

2.1. Acerca de la articulación interinstitucional

El vínculo de Crisol con CECAM comenzó porque uno de sus docentes había participado en los talleres del PA 2018. El equipo de CECAM, espacio conformado por un grupo de jóvenes provenientes principalmente de la práctica de *parkour*, tenía interés por dictar talleres gratuitos y abiertos a la comunidad en el lugar que recientemente habían creado. Una vez aprobada la viabilidad de las instalaciones,² en diálogo permanente, ambas organizaciones fueron confluyendo en la propuesta de 2019.

En este primer año de experiencia conjunta, la relación con el CECAM se materializó en un convenio de cooperación en el planteo general de la implementación del PA, que incluía el alquiler del espacio. La participación de su equipo en el diseño de los objetivos anuales de los talleres estuvo marcada por un momento de reestructuración interna, lo cual dificultó la integra-

2 El CECAM se encuentra habilitado como Centro Cultural y cuenta con un seguro de responsabilidad civil.

ción a la toma de decisiones. El referente del espacio fue, a su vez, docente en uno de los talleres del PA, cumplió ese doble rol en las instancias formales y de articulación durante el año.

Lxs gestores del CECAM se ocuparon de ser cuidadosxs en detalles de infraestructura que sirvieron para que lxs jóvenes pudieran circular, utilizar la terraza, dar a conocer otras actividades que allí se brindaban. También, participaron en la definición de los talleres propuestos. Por un lado, se decidió la continuidad de lo que ya venía realizando Crisol en ediciones anteriores, como circo integral, danza acrobática y *parkour*. Y se propuso la introducción de boxeo y *wushu kung fu* que formaban parte de disciplinas que se dictaban allí. Esta decisión se basó tanto en las características y la identidad del espacio, como en la posibilidad laboral para los profesores que estaban dando clases.

Otro tema abordado en diálogo entre ambas organizaciones, fue la convocatoria de docentes. Esto se realizó en forma compartida y fue lo más complejo durante 2019 a causa de bajas e incorporaciones. Una parte de lxs talleristas fueron convocadxs por Crisol, principalmente aquellxs que ya venían trabajando en ediciones anteriores.

2.1.1. El espacio: lugar de llegada

El espacio del CECAM es un amplísimo galpón, con entrada de garage y persiana de rejas, que se abre sostenido por una serie de columnas centrales. Organizado en dos plantas, cuenta en la parte de abajo con un gimnasio de grandes dimensiones, donde cuelgan las telas y otros elementos de acrobacias aéreas y boxeo. También se puede ver todo tipo de dispositivos que sirven para el armado de los circuitos de *parkour* y varios colchones y colchonetas que se utilizan para la seguridad durante el entrenamiento. A la derecha del ancho pasillo de entrada hay dos habitaciones; una se usa como oficina y otra funciona como taller de oficios. Antes de llegar al gran gimnasio, hay

una pequeña recepción donde se montó, con *pallets* y almohadones, un espacio de espera con un *dispenser* de agua, una cartelera y un pequeño mostrador. Cuentan con un baño en la planta baja. Hacia el fondo, se pueden ver estanterías con todo tipo de implementos de entrenamiento y un equipo de música que es de uso común. En el segundo piso, se encuentran una sala pequeña equipada con barras de danza, los vestuarios y una terraza de uso común.

Se pudo observar que lxs jóvenes usaban el espacio con mucha libertad, algo que habían promovido activamente los gestores del CECAM. Las condiciones edilicias admitían una lógica de movimiento flexible y dinámica, acorde a las expectativas de quienes participaban. Al llegar, lxs jóvenes circulaban y se ubicaban utilizando distintas partes del lugar, por lo general saludaban y esperaban el comienzo de la clase. A veces, algunxs iniciaban algún tipo de ejercicio en alguna área que no estaba siendo utilizada en ese momento.

Entre los problemas que el espacio presentó, destacados por distintos participantes, se mencionó el frío que se colaba por la entrada en el invierno, dificultando la comodidad. También se sugirió que debían mejorarse las condiciones de los colchones y colchonetas que hacían a la seguridad de casi todas las actividades que allí se desarrollaban.

2.1.2. Sintonía fina

La reestructuración interna del CECAM y la vorágine de otras coyunturas que determinaron centralizar toda la actividad en ese lugar, generaron algunos ruidos en el circuito de la información que llevaron a situaciones incómodas respecto de lo convenido. En el desarrollo de la implementación, varias de esas cuestiones fueron corrigiéndose, mediando siempre como objetivo general apuntar al trabajo co-gestionado y a las decisiones que fortalecieran el desarrollo de la grupalidad en los talleres.

Era la primera vez que el CECAM articulaba actividades con otra organización. Internamente, evaluaron la experiencia como muy positiva, porque les ayudó a avanzar en los siguientes aspectos: a) económicamente, para la sostenibilidad del espacio; b) favoreció a la concreción de objetivos que, de otra manera, no hubieran podido afrontar en ese momento; c) aumentó la oferta de actividades y dio mayor circulación de jóvenes al lugar; d) les permitió aumentar el público adolescente, que no habían podido incorporar hasta ese momento; y e) habilitó la posibilidad a jóvenes de la zona de participar en los talleres.

Era la primera vez que Crisol implementaba el PA en un barrio céntrico de la Ciudad de Buenos Aires, de fácil accesibilidad, y con base en una estrategia que no se basaba en lo territorial. Aquí lo interinstitucional debía leerse como un punto de partida, donde la calidad del convenio entre las partes se sostenía, principalmente, por principios teóricos y políticos compartidos sobre los cuerpos.³

2.2. La planificación, el diseño y la ejecución de un plan de acción

El abordaje del componente de planificación, diseño y ejecución del plan de acción se basó en tres ejes, por un lado, en la definición de los equipos y los roles, en segundo lugar, en el plan de actividades y, en tercer lugar, en el diseño de los talleres. A continuación, se presentan observaciones y análisis sobre estas tres instancias.

2.2.1. Roles

Este apartado visibiliza el peso relativo que cada uno de

³ Para profundizar este aspecto, ver Capítulo III.

los roles tuvo en la implementación que realizó Crisol y algunos problemas emergentes producto de este tipo de organización del trabajo. Si bien los equipos se enmarcaban en los requisitos del PA, se identificaron dinámicas internas que hacían la diferencia en el transcurso de los talleres. La idea fue describir estas características, como insumo de una redistribución más eficiente, que beneficiara a la gestión de los objetivos propuestos por la organización que implementa el PA.

a) Coordinación general

El equipo de Crisol está conformado en base a una coordinación general. Este rol cubre varios frentes de gestión, como se detalla a continuación:

1. Mantiene reuniones con la Coordinación Distrital del PA
2. Maneja, junto a las operadoras, la comunicación con la Supervisión del Programa
3. Administra los recursos del Programa
4. Coordina reuniones de operadoras
5. Coordina reuniones por taller
6. Consensua y define objetivos de los talleres
7. Define objetivos transversales
8. Gestiona actividades transversales
9. Selecciona talleristas y operadores
10. Centraliza y gestiona la información de los distintos talleres
11. Define en situaciones conflictivas
12. Cubre docentes ante situaciones de emergencia
13. Escribe los informes para el PA
14. Acompaña salidas en horarios fuera de los talleres

Algunos de los desafíos que la coordinación tuvo que afrontar durante 2019 fueron: malestares docentes, diferencias en las visiones pedagógicas dentro del equipo, situaciones de acoso entre adolescentes, maternidad adolescente, circulación de mensajes heteronormativos asociados a discursos religiosos en medios de comunicación interna de los talleres. En todos

los casos, la coordinadora pudo resolver las situaciones juntamente con el resto del equipo, realizando un abordaje integral, sensible y creativo.

Si bien la coordinación ha demostrado mucha efectividad en la resolución de conflictos y en dar continuidad a los procesos, un planteo más descentralizado permitiría descomprimir y fortalecer el equipo de gestión.

b) Operadoras

El rol de las operadoras, que en este caso fueron todas mujeres, era hacer el seguimiento de cada unx de lxs adolescentes que participaban del PA. En base al control de la asistencia, se ocupaban de mantener una comunicación sensible y directa como canal de expresión para las dificultades que pudieran presentarse para participar de los talleres. Si bien el registro oficial de la asistencia y observaciones quedaban plasmados en el SININA (registro oficial del GCBA-sistema que centralizaba el control), no se había logrado generar una técnica de registro y seguimiento alternativa, operativa y sistemática que permitiera, de una forma transversal, atender a las eventuales problemáticas que se presentaran durante los talleres.

Desde el PA se planteó la importancia de diferenciar completamente los roles entre operadoras y talleristas. Crisol había introducido una variante, proponiendo en algunos talleres una conducción tipo “pareja pedagógica” en la que unx y otrx fueran referentes de la disciplina que se dictaba. Había quedado comprobado que en los casos donde ambxs trabajaban la disciplina, se desdibujaba significativamente el rol del operador.

Sobre el final de 2019, el equipo evaluó la introducción de algunos cambios para ajustar la visibilidad de las operadoras. Entre las acciones llevadas a cabo, se realizaron reuniones para enfocar las necesidades concretas de ese rol. El objetivo fue delinear estrategias que permitieran armar los equipos marcando distintos niveles de autonomía entre quienes estuvieran al frente de los grupos. Constituyó un procedimiento

muy incipiente al que debería darse continuidad en próximas ediciones.

En las duplas tallerista/operadora, planteadas por Crisol-CECAM en 2019, se observaron distintas dinámicas. En algunos casos, ambxs eran docentes sin distinción del rol del operador social. En otros, este rol se marcaba favoreciendo un intercambio de funciones según el objetivo de la práctica, marcando posiciones alternantes que se diferenciaban, sobre todo, en el tipo de miradas que ponían sobre lxs jóvenes. Esta segunda forma se alimentaba de las ideas que, desde el rol de operadora, se pudieran aportar para la consolidación del grupo y, en el intercambio, se hibridaban a la disciplina potenciando el impacto del aprendizaje de la técnica.

Se identificó un lugar “incómodo” en la voz de las operadoras de la experiencia 2019, que se expresó cuando sentían que sus decisiones y definiciones podían “determinar” la continuidad de lxs jóvenes en el PA. Si bien se ha notado que en esos casos especiales hubo una contención fuerte del Equipo de Coordinación y Supervisión, se observó que por este motivo ese rol no terminaba de ser desplegado. Construir herramientas de contención y articulación en la definición de la operadora sigue siendo uno de los principales desafíos. Requiere establecer una vía de comunicación de confianza mutua con lxs jóvenes, que les dé seguridad a las operadoras en el momento de intervenir para no sentirse “densas” y a lxs adolescentes para no sentirse “acorraladxs”. Las posibilidades de construir ese equilibrio, para unxs y para otrxs, yace en la confianza y la pertenencia que se pudiera trabajar desde lo presencial en el marco de lo lúdico y lo disciplinar.

c) Talleristas

El rol de lxs talleristas es fundamental, ya que son el puente principal para que lxs adolescentes tengan ganas de ir a aprender una/esa disciplina. Entre lxs talleristas entrevistadxs se encontró una gran pasión y experiencia por la disciplina que les

tocaba transmitir. Eso se pudo ver en la manera en que ponían el cuerpo en cada una de las clases, saltando, subiéndose al trapecio, la tela o bailando.

Lxs talleristas hacían referencia a los contenidos disciplinares como sostén de la práctica grupal. Como las disciplinas eran diferentes, también lo eran las estrategias aplicadas a tal fin. La autoridad en los talleres se configuraba alrededor del conocimiento de la disciplina en cuestión y de la confianza que generaban al momento de transmitirla. En cuanto a lo vincular, se observaron relaciones de cercanía y respeto. Una proximidad amistosa que hacía de los encuentros momentos relajados y disfrutados. Un ejemplo de esto era el espacio de la “ronda” que realizaban al comienzo de cada clase en algunos de los talleres. Solía ser un momento destinado a empezar a juntarse, contarse las últimas novedades y tomar asistencia.

Y más de una vez, por ahí las dejamos en la ronda que continúen ellas, porque también es distinto, te levantaste, te fuiste dos segundos y se pusieron a hablar de otra manera. Y a veces decís: bueno, es re necesario que eso suceda, me corro y lo miro desde lejos. Una cuestión de roles, no sé (Tallerista).

La presencia de lxs adultxs en el marco de los talleres (docentes u operadoras) se recuperó en formas que revelan protagonismo. No solo por la autoridad sostenida en el saber de la disciplina, sino por la cercanía con la que trabajan y la empatía, todo condujo el recorrido hacia la conformación de grupos capaces de sostenerse en el tiempo.

d) Adolescentes

La participación de lxs jóvenes era muy rotativa. Los grupos estaban integrados por jóvenes inscriptos al PA y otrxs que participaban por fuera, es decir, que no accedían a la beca. La decisión de que los talleres fueran abiertos fue de Crisol. El límite estaba dado por el cupo y perseguía como

objetivo que los grupos no quedaran vacíos por la volatilidad de lxs participantes.

Los principales problemas identificados en relación con la consolidación de los grupos, tuvo que ver con las diferencias etarias, la timidez, la distracción (celular, elementos del lugar, otros), la puntualidad y el ausentismo. Todos estos elementos se irán desplegando en distintos momentos de esta presentación, ya que son referencias observables en varias instancias del proceso de sistematización y evaluación.

2.2.2. Plan anual de talleres

La planificación anual implica decisiones que son tomadas con base en la estructura formal propuesta por el PA, pero también integra una serie de definiciones que cada organización puede promover dejando su propia huella institucional. Rescatar estos procesos de resoluciones sirvió para clarificar los procedimientos internos y también para evidenciar los espacios donde, institucionalmente, se han definido estrategias concretas de acción.

a) Definición de Objetivos

En la implementación de Crisol el planteo de los objetivos generales se realizó en conjunto entre la coordinación, lxs talleristas y las operadoras. Para 2019 se propusieron, en una primera instancia, trabajar en la consolidación de los grupos con el fin de evitar la deserción. En una segunda instancia, promovieron actividades transversales y buscaron consolidar prácticas disciplinares. Con base en estos objetivos, se definieron estrategias, cronogramas y actividades.

b) Estrategias pedagógicas

El planteo de los talleres que diseña Crisol para el PA se basó en una pedagogía que promueve el *autoconocimiento*

corporal.⁴ Lejos de una práctica mimética, la propuesta era que lxs jóvenes realizaran, en el transcurso de la experiencia, un reconocimiento de las posibilidades y límites que encontraban en sus propios cuerpos. El puente en este tipo de trabajo era la disciplina y se construía a través de sus técnicas y lenguajes. Es decir, la técnica se utilizó como medio de autoconocimiento y socialización.

El tiempo de la práctica de dos horas por semana, para aprender una disciplina que implica destrezas físicas, era insuficiente. Frente a esta limitación, Crisol habilitó la posibilidad de que quienes asistían al Programa entrenaran al menos dos veces por semana, ofreciendo participar en otros talleres para mantener el ritmo, aunque no fuera la misma disciplina. Asimismo, promovieron talleres de entrenamiento entre quienes tuvieran interés de avanzar en el trabajo corporal.

c) Actividades transversales

El PA promueve que, en el inicio, la mitad y en el cierre del año, se realicen actividades transversales en los talleres. El objetivo es que los cruces fortalezcan la participación y la pertenencia de lxs jóvenes a los espacios de referencia. En la organización de estas actividades el límite se encontraba en los escasos recursos disponibles, ya que no había posibilidad dentro del PA de conseguir financiamiento extra para este tipo de eventos. En este sentido, sin esa contención para la logística, el cuerpo docente tenía que disponer de un día extra del taller para realizar el encuentro. Frente a esta dificultad, se trabajó en informar y promover eventos nacionales, u otros, para que lxs jóvenes pudieran participar (no institucionalmente) en forma individual.

Además de talleres con actividades específicas, se establecieron contactos con otras organizaciones que implementaban el PA para realizar algunos intercambios (Club Premier, Circo

4 Para un desarrollo más amplio de este abordaje, ver Capítulos I y III.

del Sur). Los cruces se propusieron entre actividades afines. Por ejemplo, como en 2018, cuando se llevó a cabo una experiencia de intercambio con un taller de fotografía en la que se armó un *set* de fotos en una plaza donde un grupo de *parkour* estaba entrenando.

En 2019 se abordaron algunas temáticas como ejes transversales, que surgieron de situaciones emergentes y fueron trabajadas a partir de distinto tipo de actividades en los horarios de los talleres. Se realizaron actividades lúdicas vinculadas a la conciencia sobre los cuerpos, en dinámicas sencillas pero que sirvieron para empezar a trabajar el tema (por ejemplo “1, 2, 3 cigarrillo 43”).⁵ Especialmente las propuestas se orientaron a: 1) la corporalidad y sus efectos se trabajaron desde distintas dimensiones, también la cultural con un juego que interpelaba sobre los estereotipos; y 2) la sexualidad que se trabajó alrededor de la figura de la necesidad del consentimiento.

A partir de las actividades realizadas, sobre todo en los talleres de circo donde la mayoría eran mujeres, emergieron cuestiones puntuales vinculadas a la salud sexual que resultaron de interés para abordar. Por tal motivo, se organizó la visita de una médica y se diseñó un taller específico para hacer un diagnóstico sobre las ideas de sexualidad y anticoncepción, que fue altamente valorado por lxs jóvenes.

Con base en las experiencias realizadas, sería interesante pensar en estrategias anuales de trabajo en relación con este tipo de actividades transversales, a partir de situaciones emergentes, pero también, en el marco de una acción intencionada y planificada hacia la consecución de un objetivo definido con

5 El juego consiste en que un jugador se coloca adelante del grupo y a mucha distancia de éste, de espaldas. Dice: “1, 2, 3, Cigarrillo 43” y se da vuelta rápidamente hacia los demás jugadores. Estos, cuando el primero está de espalda, adelantan varios pasos tratando de alcanzarlo, pero no deben moverse cuando se da vuelta. Si se mueven deben salir del juego. Gana el que llegó primero a la meta.

antelación (ejemplo de temáticas: trabajo, territorio, salud, estudios superiores).

d) Actividad de cierre / Muestras

En la experiencia de 2019 se resolvió hacer una propuesta a lxs jóvenes para que eligieran qué tipo de actividad de cierre preferían organizar. Esta resolución tuvo que ver con las experiencias fallidas en la organización de las muestras, que no se lograron concretar por distintos motivos, que sobre todo tuvieron que ver con el manejo de la exposición frente a pares (“pánico escénico”). Fue muy difícil la instancia del debate de ideas entre lxs jóvenes, costaba que propusieran opciones o variantes. Finalmente se organizó una jornada de intercambio de saberes entre las disciplinas en las que participaron libremente quienes tuvieron deseo de hacerlo.

2.2.3. Diseño de los talleres

La coordinación de Crisol realizó reuniones con el equipo de cada taller con una periodicidad de una vez por mes. Allí, se evaluaban los grupos y se diseñaban las planificaciones mensuales. No en todos los talleres se mantuvo el mismo esquema, sino en los que se implementaban por primera vez en 2019, como boxeo y *kung fu*. En los de circo, que se venían realizando desde hacía varios años, fueron trabajando secuencias de técnicas y actividades que ya habían sido probadas en otras ediciones. En estas reuniones, también se preveían los cronogramas de las actividades transversales (taller de ESI) u otras dependientes del PA (Encuentro en el Centro Cultural de la Ciencia) y funcionaban como instancias de autoevaluación.

Hubo gran reconocimiento de lxs talleristas respecto de la libertad con la que se podían manejar en las clases. Los talleres estaban pensados como espacios donde docentes y operadoras trabajasen para que lxs jóvenes fueran lxs protagonistas. En la primera parte del año, la autoridad de lxs adultxs se hacía

más evidente y se notaba en el conocimiento de la disciplina sostenido en la puesta en escena de su propio cuerpo. Pero en la segunda parte, el protagonismo estuvo más del lado de lxs jóvenes. Se ha observado una significativa apropiación de la técnica y el lenguaje de la disciplina entre lxs adolescentes participantes, y numerosas instancias en las tuvieron que apropiarse del espacio y tomar decisiones para dar curso a las prácticas (música a bailar, si hacer una muestra o no, crear las coreografías, dirigir/crear circuitos).

Las autocríticas al modelo de trabajo interno de diseño de los talleres y la definición de las dinámicas de trabajo, tienen que ver con la necesidad de realizar una planificación más exhaustiva que permita desarrollar objetivos puntuales respecto de las disciplinas y planear los recorridos para alcanzarlos. Estos podrían estar vinculados a la técnica, a la grupalidad o a cualquier otro objetivo que se quisiera incorporar. Con antelación, los objetivos podrían entrelazarse para mantener una lógica de desarrollo de habilidades más cuidada y de mayor alcance. Sin embargo, cabe destacar, que en ello impactaba significativamente la volatilidad de lxs participantes.

a) Caracterización de los talleres realizados en 2019

A continuación, se despliega una tabla en la que se describen cuatro de los talleres observados. No se presenta el análisis de los talleres de boxeo, porque en el momento del trabajo de campo se encontraba en plena transición de docente. La intención de esta tabla es plantear algunas observaciones generales sobre aquello que limitaba el desarrollo de los talleres, así como rescatar algunas soluciones que resultaron dinamizadoras.

Taller	Grupos 2019	Observaciones generales comunes a todos los talleres
<p>Circo Integral Objetivo: desarrollar el trabajo necesario para adquirir fuerza y tener un acabado registro del cuerpo, a partir de un trabajo gradual y paulatino, acorde a las posibilidades de cada cuerpo.</p> <p>Parkour Objetivo: Entrenamiento corporal para la superación de obstáculos y transmisión de los valores de respeto que promueve la disciplina.</p>	<p>Hubo dos grupos. Uno, menos numeroso (5/6 jóvenes) que no logró integrarse. Eran de las edades más grandes, bastante diverso y mostraban un marcado interés por la actividad. El otro grupo, más numeroso (10/11 jóvenes), era más homogéneo en edad. Allí, la práctica se tornó en un encuentro social donde la pasaban bien, pero en la que costaba hacerlos entrenar.</p> <p>El trabajo sobre la grupalidad adquirió centralidad porque el grupo era muy desparejo ya que algunos llegaron más entrenados. Desde el trabajo de la operadora se introdujeron actividades que permitieron erosionar esa brecha y se plantearon dinámicas de trabajo en equipo sin competencia, focalizadas en el compartir, que abrieron las posibilidades de consolidación del grupo.</p>	<p>Puntualidad: en el horario de las 14hs. costaba más la puntualidad. Esto generó problemas, porque había que empezar más tarde y se acortaban las clases. Además, porque las actividades previstas no se podían realizar al no contar con un número suficiente de jóvenes.</p> <p>Discontinuidad: en general, las disciplinas propuestas requieren de paciencia, constancia y contacto, para que las posturas salgan. El ausentismo quebraba la continuidad y afectaba directamente en las posibilidades de realizar los ejercicios. Frente a esto, muchxs dejaban de participar activamente, lo que fue generando que algunos grupos se hicieran cada vez más desparejos.</p> <p>Heterogeneidad: principalmente las diferencias etarias y sociales</p> <p style="text-align: right;"><i>sigue >></i></p>

<p>Wushu – Kun Fu Objetivo: A partir del principio de cooperación se propuso introducir el lenguaje, las posturas y las formas de conteo de la disciplina, apuntando al trabajo corporal, la flexibilidad, la resistencia y la coordinación de técnicas.</p> <p>Danza Acrobática Objetivo: El trabajo se basó en propuestas de dinámicas grupales y lúdicas</p>	<p>Había quienes tenían más facilidad, pero todos fueron adaptándose a la propuesta. La mayoría eran varones y algunos tenían dificultades en los vínculos sociales. La disciplina allí sirvió como vehículo para incentivarlos e incluirlos.</p> <p>En los grupos no había varones. En general, muchas no habían elegido danza como primera opción, sino que “les tocó”. Eso llevó a que en algunos casos fuera más difícil “ponerlas” a bailar. Pero también, había otro grupo que en general llegaban solas a clase, de las edades más grandes, que la mayoría hacía otras disciplinas, que estaban más disponibles.</p>	<p>afectaron las posibilidades de consolidar los grupos.</p> <p>Evaluaciones de performance: se realizaron en base al progreso físico (cuánto saltan, técnica, cuidado, fuerza de brazos) y al progreso mental (actitud, conciencia corporal, miedo). Esto tuvo resultados muy positivos.</p> <p>Planificación flexible: el trabajo diario en los talleres se basó en la disponibilidad de los grupos y de los cuerpos.</p> <p>Elección: los grupos se trababan cuando no todxs habían elegido ese taller como primera opción.</p>
---	---	---

b) Caracterización de jóvenes participantes

“Acá me siento cómodo, pero estar cómodo me hace sentir incómodo”.

Participante en taller circo integral

El PA está orientado a jóvenes de entre 14 y 18 años, con posibilidad de dar continuidad hasta los 21 años, respetando

los procesos de inclusión social en el que estén insertos. En el caso de lxs participantes de los talleres de Crisol-CECAM hubo una mayor proporción de jóvenes de hasta 16 años, luego le siguió el grupo de entre 17 a 18 años y en menor cantidad lxs que tenían 19 años y más. En el total de los grupos, hubo una mayor representación de mujeres.

En el mes de noviembre se realizó una consulta a través de una encuesta⁶ semiestructurada a 40 jóvenes que llegaron a las instancias finales de los talleres. Allí se buscó conocer mejor detalles sobre sus contextos, intereses y proyecciones. Como se planteó al comienzo, la exposición de los resultados en esta presentación está organizada en función del propósito mostrar la utilidad que este tipo de ejercicio puede tener para la toma de decisiones durante la gestión.

Una de las dimensiones indagadas se vinculó a pensar el territorio que abarcaba la espacialidad de los talleres. Pensar el territorio en relación con la producción de las subjetividades de lxs jóvenes en situación de vulnerabilidad social tiene que ser planteado con base en una noción dinámica y flexible que parta del sentido de circulación. Los trabajos de Silvia Tapia (2019, 2016) —que también analiza experiencias vinculadas al PA—, enfatizan el impacto que las movilidades tienen sobre las significaciones y las vivencias corporales de lxs jóvenes, en el sentido de cómo incide el transitar por el espacio urbano y circular por diferentes ámbitos, dentro y fuera del barrio en el que viven. La autora planteaba que esto tenía una repercusión sobre sus interacciones y sus trayectorias individuales, pero que también operaba sobre la corporalidad, la emocionalidad y la sociabilidad.

6 Se implementó como una consulta general, no obligatoria, con base en un muestreo aleatorio no probabilístico. Se entrevistaron 40 jóvenes, tratando de abarcar a la mayor cantidad de jóvenes que aún asistían en la etapa final de los talleres. Se obtuvieron: siete (7) en boxeo, seis (9) en circo integral, ocho (8) en *parkour*, seis (9) en danza acrobática y siete (7) en *wushu kung fu*.

Partiendo del aporte anterior, se empezó a vincular la idea de territorio a la de movilidad y se buscó conocer el tránsito de lxs jóvenes hacia los talleres. El cuerpo, la emoción y la sociabilidad eran tres aspectos en los que Crisol-CECAM buscaba incidir con su propuesta y estrategia pedagógica. Por lo tanto, el territorio era una dimensión a reconstruir y atender. En este marco, se realizó una aproximación elaborando una imagen sobre la movilidad de lxs adolescentes, con base en información sobre cuánto recorrían, en qué y con quiénes para llegar a los talleres.

Hace un año, vivía en Flores y Pompeya.

Hace tres meses que vivo en Avellaneda, antes vivía cerca de CECAM en Chile 18., en unos meses volveré a vivir en CABA.

Hace cuatro años. Antes en Almagro, en Villa del Parque y en Merlo.

Hace cinco años, por ahí. Tandil, Ituzaingó, Boedo.

Me mudé de Bolivia a partir de los 6 años.

En las respuestas de lxs jóvenes se notó un alto nivel de movilidad: la mitad de lxs adolescentes entrevistadxs habían cambiado de barrio alguna vez. Las mudanzas daban cuenta de lugares alejados y diferentes entre sí, que hasta iban más allá de los márgenes de la ciudad. También se pudo ver que las mudanzas implicaban estancias de cortos períodos de tiempo. Quienes en ese momento vivían en zona sur, eran los que más se habían mudado.

Los barrios de procedencia que habitaban en ese momento lxs participantes eran muy diversos, abarcaban un amplio espectro de la ciudad (Ilustración 1). Esto daba cuenta que, por lo general, no había vínculos previos que referenciaran un espacio común, sea barrial, escolar o social. Lo circunstancial de los talleres se volvía un espacio vivo y heterogéneo, donde los recorridos de cada unx de lxs adolescentes podía ser resignificado.

Llegaban al CECAM principalmente en *colectivo*, en segundo lugar, en *subte* y, en tercer lugar, *caminando*. En general, no usaban la *bicicleta* como transporte. Aquelx que eran acompañadxs, solían serlo por sus madres o por sus parejas, que esperaban sentadxs en el sector de la entrada hasta finalizar la clase.

Ilustración 1. Barrios de procedencia de adolescentes Crisol-CECAM 2019



Elaboración propia, 2020

Al caracterizar cualitativamente sus barrios de procedencia, en todos los relatos aparecieron principalmente referencias vinculadas a la “seguridad”. La mayoría planteó que vivían en “barrios tranquilos” y “normales”:

Tranquilo, habitable para todas las edades, en buenas condiciones edilicias, tiene policías.

Bien, no hay muchos robos. Tranqui.

Peligroso, pero a la vez humilde, viven personas agradables y otras no tanto. Con buena educación, límites y códigos para no generar conflictos entre vecinos.

Me gusta. Hay muchas casas, también muchos problemas, robos, es que es en la villa.

En la comunidad tranquilo y unido, el entorno es otra cosa.

Es algo inseguro, cambió el barrio.

En relación con los datos obtenidos y siguiendo nuevamente el planteo de Tapia (2019), contar con la disponibilidad de sus energías corporales en los talleres suponía el poder circular libremente o el poner sus cuerpos en movimiento atravesando el espacio de lo cercano y conocido. Esta característica particular de los grupos, en la experiencia del CECAM, habilitaba integrar en los procesos de trabajo el tránsito por diversos espacios, incorporar la dimensión territorial como una variable móvil y compleja, teniendo en cuenta que también esto explicará sus disposiciones corporales. En este sentido, emergía desde el análisis de las prácticas una mirada que conjugaba la idea de un lugar “seguro” o “tranquilo” con la de transformación, creación o acción desde el momento que se trasladaban hacia allí.

Por otra parte, se abordó el territorio del hogar. En general, lxs jóvenes consultadxs plantearon que sus familias apoyaban sus inquietudes e intereses. El PA requiere la presencia de un adulto familiar que avale su participación para el otorgamiento de la beca y la validación de la vacante⁷. Esto funciona como un filtro que hace que quienes se integren a los talleres cuenten con algún tipo de acompañamiento o atención familiar.

7 Hay dos etapas para el ingreso al PA, una es la *inscripción* y otra la *notificación*. La segunda, es el momento en que se conoce el resultado, se confirma la vacante y el lugar, para luego realizar el trámite para cobrar la beca. Si bien para anotarse lxs jóvenes pueden acudir solxs, para cobrar la beca necesitan un titular mayor de edad con documento argentino o con documentaciones afines, que sean las que las instituciones bancarias reconocen como válidas. Toda la documentación debe ser presentada al momento de la *notificación*. Algunxs de lxs inscriptxs terminan quedando fuera del PA por no lograr completar, por distintos motivos, esta última instancia.

En las entrevistas a lxs adolescentes, se encontró que en general vivían con familiares. Más de la mitad, vivía sólo con la madre, hermanxs y otros familiares como abuelxs o tíxs. El resto, vivía con la madre y el padre. Ningunx de los consultados tenía hijxs y sólo unos pocos mencionaron cuidar a hermanxs, abuelxs o sobrinxs, a veces. Un dato interesante para rescatar es que, en general, las referencias familiares eran, principalmente, a las madres. Ellas eran las gestoras de sus aproximaciones a esta experiencia.

Educación y trabajo

El PA fomenta el sostenimiento y/o la reinserción de lxs jóvenes en el sistema educativo formal. En los grupos que transitaron los talleres de Crisol-CECAM, la mayoría estaba cursando la escuela secundaria. Solo unxs pocxs adolescentes habían terminado el secundario, de lxs cuales algunxs estaban realizando el ingreso a una carrera universitaria. Entre lxs jóvenes consultadxs, una tercera parte había repetido al menos un año escolar alguna vez. En los relatos aparecía que las mudanzas y las repitencias eran las principales causales del cambio de escuela.

En cuanto a lo laboral, los pocos que trabajaban lo hacían en empleos informales: ayudaban en comercios familiares o hacían changas (meseros, albañilería). Al indagar sobre los intereses en función de la finalización de la escuela secundaria, se destacaron por su mayor frecuencia en las respuestas: 1) trabajar de lo que estudié; 2) vivir solo; 3) estudiar en la universidad; 4) tomar un año de descanso; y 5) trabajar medio tiempo y estudiar. La idea de proyecto se amplió respecto de las orientaciones de los estudios superiores. Al consultar acerca de qué querían estudiar, se mencionaron cuatro grandes grupos de carreras: 1) universitarias (muy variadas); 2) vinculadas a las fuerzas de seguridad nacional (gendarmería, policía, ejército, marina mercante); 3) terciarias (magisterio o profesorado de educación física); y 4) oficios/técnicas (peluquería, barbería, electricista, fotografía).

La información anterior se complementó indagando acerca de dónde les gustaría trabajar si pudieran elegir. Allí, las respuestas cambiaron levemente los proyectos de vida individuales y aparecieron otro tipo de actividades que no requerían necesariamente estudios específicos o superiores. Sostenidos en una temporalidad del aquí y ahora, se indicaron actividades que se relacionaban a lo generacional, como por ejemplo *youtuber* o *bartender*. También, se reflejó un marcado interés por la actividad física y deportiva, que se enlazaba directamente con las habilidades y disciplinas desarrolladas en los talleres del CECAM (profesores de *parkour*, tela, deportes en general). Fueron pocas las menciones a profesiones universitarias, solo hubo referencias a abogacía, programación, veterinaria, odontología, diseño y enfermería. Otra serie de proyectos se montaban sobre actividades más bien prácticas como vender ropa, niñerxs, atención al cliente, oficinistas, empleadx de McDonald's, operarix de fábrica, panaderx, policías, músicxs.

Hasta aquí se procuró mostrar que, a través de una herramienta sencilla (ver en Anexo cuestionario), se pudieron obtener imágenes concretas acerca de la movilidad y los perfiles de intereses que caracterizaban a lxs jóvenes que cursaron los talleres en 2019. Si bien siempre puede ser más amplia la investigación o estar más ajustada a los objetivos planificados por la organización, para poder relevar datos concretos sobre el impacto de las modalidades implementadas, lo que nos interesaba mostrar era que los datos organizados permiten ir creando imágenes más certeras acerca del contexto en que se está interviniendo. Es decir, que se puede ir generando información útil para el diseño de los talleres.

2.3. Evaluación integral de resultados y efectos

En este último apartado se describen las percepciones que fueron recopiladas sobre los talleres y el PA en general. Para

finalizar, se caracteriza la experiencia en base al modelo FODA, para dar cuenta de las ventajas y desventajas del marco de implementación Crisol-CECAM en 2019.

Entre lxs jóvenes encuestadxs, en su mayoría, la presencia dentro del Programa databa de 2019. Sin embargo, había varixs que llevaban una estancia más prolongada, de por lo menos dos años. Entre estos últimos, se encontró una vinculación dinámica con los talleres, ya que se identificó una significativa rotación entre disciplinas e instituciones.

Un dato interesante fue que la llegada al PA se daba, en general, por recomendación de amigxs, familiares, profesorxs o médicxs. Entre los últimos, se destacó una marcada incidencia de instituciones públicas como medio de promoción y despliegue del Programa. Entre los casos que se habían acercado espontáneamente —sin mediar recomendación—, el interés estaba puesto principalmente en la *gratuidad*, y en segundo lugar, en la *disciplina* en particular. Si bien, en muchos de estos casos, la actividad no había sido elegida directamente, la participación sí estaba vinculada a una valoración positiva sobre el deporte y la actividad física.

Lxs jóvenes sostenían que sus propias madres los habían empujado a integrarse al PA porque era un espacio donde ocuparse, hacer amigos y salir del aburrimiento o de los “peligros” a los cuales “suelen estar expuestos lxs adolescentes”. En efecto, hicieron también referencias a las disciplinas como herramientas de defensa. En tal caso, no cabía duda que los intereses de participación estaban asociados a la adquisición de herramientas para su desenvolvimiento en la vida social. A continuación, se transcriben algunas expresiones de sus expectativas:

Quería hacer algo.

Entré más por el tema económico y después por las actividades.

Ayuda a salir de la casa para distraerse.

El deporte y por hacer y no estar en casa.

La oportunidad gratuitamente de hacer deportes porque los adolescentes nos distraemos mucho y caemos en las drogas y adicciones. El deporte es una salida para malas experiencias. Mi mamá lo eligió y a mí me pareció que me iba a ayudar a crecer de altura (hice natación como primer taller). No me interesaba nada. Mi mamá me mandó para saber defenderme, pero me aburrí. Para pasar el tiempo y conocer gente. Aprender a defenderme por si me molestan en la escuela o me quieren robar.

La elección de las disciplinas estuvo influida por factores de cercanía y por las ofertas e intereses expresados por lxs jóvenes. En su mayoría se confirmó la instancia de *elección* como una práctica ponderada por el PA (“lxs jóvenes deciden qué hacer”) pero que, sin embargo, era sopesada por distintas variables que tenían que ver con el límite de las vacantes o la distancia. Al hacer referencia a los motivos expresados en relación con la elección de los talleres, predominaba la inquietud por practicar la disciplina elegida: para conocerla o darle continuidad. Aunque también se ponderaban cuestiones estructurales antes mencionadas como vacantes y distancia. Con una relevancia menor se mencionaron las habilidades sociales que derivaban de las disciplinas elegidas.

De todxs lxs consultadxs, solo tres mencionaron que el siguiente año querían cambiar la disciplina que estaban haciendo, el resto confirmó que esperaba poder continuar en la misma actividad.

2.3.1. Efectos logrados

Si bien la mayoría de lxs jóvenes plantearon que los talleres “no cambiaron nada” de sus hábitos cotidianos, algunos relatos dieron indicios concretos acerca de las dimensiones de la vida donde se podían ver los efectos de la experiencia. Entre estos, se destacaron las cuestiones vinculadas a la *autoper-*

cepción del cuerpo, donde se acentuaban factores de bienestar y cuidado. Asimismo, se hizo referencia a la adquisición de *herramientas sociales* que implicaban tanto la presentación del cuerpo, como de las relaciones sociales y el aumento de la confianza. Todas constituían respuestas a las expectativas que fueron descritas en el apartado anterior.

Me acostumbré a comer bien, porque antes no desayunaba.

Antes era más cerrada con la gente. Ahora sé expresarme de otras maneras, más abierta. Ahora descanso, me relajo cada vez que bailo.

Me siento más ligero, con más ganas de seguir haciendo deportes.

Me cuido más físicamente en relación con algunas prácticas que me podían lastimar físicamente y no sabía, ahora ya no las hago.

Me cuido un poco más. Veo resultados, tomo menos *Coca*, más agua. Estoy más flaco, y es tipo “Oh me comí un alfajor”.

Sí, la timidez, tengo confianza en mí mismo. La alimentación, descanso más y en más promedio. Tengo más control de mi cuerpo, y me cuido.

La mirada que lxs jóvenes devuelven sobre talleristas y operadoras responde a las relaciones que entre todxs han podido construir. En muchas de las observaciones realizadas se pudo notar el clima amigable, distendido y afectivo con el que se daban los intercambios. Esto también quedó reflejado en la percepción de lxs jóvenes, destacando la “buena onda”, la “atención”, la “simpatía” y una combinación de sabiduría y profesionalismo, que podía leerse como una transmisión de saberes que superaban lo disciplinar.

Por último, se exploraron las sensaciones que abrigaban a lxs jóvenes al entrar en el espacio de los talleres. Allí aparecieron muy marcados el “entusiasmo” y el “esfuerzo”, como los sentimientos más frecuentemente expresados. Al hacer una articulación de estas manifestaciones con algunos de los hallazgos ya comentados en otros apartados de este capítulo, a

modo de síntesis se puede ver que integran, en un sentido amplio, lo que la experiencia de los talleres ha movilizado:

“Esfuerzo” Físico, económico, de movilidad, de tiempo, de socializar, de escuchar a otro, de ser mirado, de superar la vergüenza.

“Entusiasmo” Por la actividad, por encontrarse o hacer amigos, por salir del barrio, por estar seguro, por pertenecer a un lugar, por aprender un deporte o disciplina artística, por descargar en el movimiento, por aventurarse.

En la imagen recobrada de las sensaciones apuntadas por lxs jóvenes, también podía verse cómo el “esfuerzo” generaba “cansancio” y el “entusiasmo” aportaba “alegría”. Atravesadxs, algunxs por el miedo o la vergüenza, claramente los motores de la actividad, que los habían hecho llegar hasta allí cada día, estaban en ese otro díptico que se revelaba en el hecho de *estar movilizados*.

2.3.2. Observaciones generales sobre los resultados

Para finalizar se propone un análisis general sobre la implementación del PA Crisol-CECAM 2019. Se han presentado diferentes tipos de resultados, integrados en este relato, que han buscado mostrar distintos niveles de datos, para que puedan ser reconstruidos según lo que cada institución organiza para su año de gestión. A continuación, la aplicación del modelo Fortalezas, Oportunidades, Dificultades y Amenazas (FODA) sirve a los efectos de la síntesis:

FORTALEZAS

- ↑ El equipo resuelve situaciones emergentes en forma rápida y efectiva.
- ↑ Se han articulado distintos tipos de estrategias de trabajo exitosas.
- ↑ Han logrado generar en los talleres espacios de confianza.
- ↑ La autonomía de trabajo de lxs talleristas permitió elaborar estrategias pedagógicas flexibles desde lo vivencial y lo sensible.
- ↑ Se implementaron estrategias pedagógicas innovadoras en el trabajo corporal.
- ↑ Se ha notado una muy buena adquisición del lenguaje de las disciplinas entre lxs jóvenes.
- ↑ El equipo se comunica con lenguaje inclusivo, marcando una gran proximidad a las experiencias juveniles.
- ↑ El equipo de talleristas pone el cuerpo en cada una de sus clases y transmite su pasión por las disciplinas.

OPORTUNIDADES

- Posibilidad de diseñar y planificar ejes trasversales anuales que puedan ser abordados en etapas anticipadas.
- La zona céntrica donde está ubicado el CECAM es de muy fácil acceso, por lo que aumenta las posibilidades de matrícula y de continuidad.
- El CECAM es un espacio acorde a las actividades que propone Crisol.
- El CECAM cuenta con una mayor circulación de jóvenes y aumentó su visibilidad.
- Posibilidad de aumentar las sinergias entre CECAM y Crisol, por ejemplo repensando el cronograma de las actividades propuestas.
- La supervisión aprueba y acompaña muy bien las ideas y propuestas de Crisol.

DIFICULTADES	<ul style="list-style-type: none">← Poca cantidad de horas por semana para lo que requiere el entrenamiento.← Problemas de agenda para concretar reuniones de trabajo con el equipo← Elementos de seguridad (colchones, colchonetas) en mal estado, o insuficientes.← Sensación de “incomodidad” en el rol de operadora, poco resuelto.← Operadoras desincronizadas.← Impuntualidad o inasistencia de lxs jóvenes genera un desfase en las clases.← Escasos o nulos recursos económicos para el diseño de actividades transversales.← Heterogeneidad etaria dificulta la consolidación de los grupos.← Discontinuidad, producto de un alto ausentismo, retrasa el desarrollo de las disciplinas y de los grupos.
AMENAZAS	<ul style="list-style-type: none">↓ La gestión de Crisol aparece invisibilizada entre lxs jóvenes.↓ En invierno el espacio es muy frío y puede producir mucho enfriamiento en el cuerpo durante las prácticas.↓ El PA no asegura la continuidad de lxs adolescentes en las disciplinas y en las instituciones.↓ Deserción.

2.4. Comentarios finales

En este capítulo nos propusimos mostrar gran parte de la sistematización que hicimos de la implementación del PA de Crisol-CECAM 2019. El objetivo fue ilustrar el tipo de información que se puede recuperar, organizar y analizar en pos de entender mejor los contextos de trabajo. Se recorrieron tanto los aspectos interinstitucionales como los de planificación y ejecución. Se introdujo también una evaluación integral de los resultados. Respecto de este último punto, se esbozaron algunos indicadores de resultados y efectos que serán presenta-

dos en forma detallada en el modelo que se desarrolla en el Capítulo IV.

Luego de todo este proceso, una gran pregunta quedó flotando, revitalizada entre quienes participaron de la gestión: ¿por qué se espera que vayan lxs jóvenes a los talleres? Muchas veces estos procesos revelan o cristalizan preguntas que se pueden volver motor de nuevas ediciones.

Capítulo 3

La *gestión asociada* desde la práctica de Crisol

Silvia Kremenutzky y Ana Echeverría

En este capítulo la organización Crisol reflexiona sobre su propia experiencia de participación en el Programa Adolescencia entre 2017 y 2019, y las diferentes alternativas y posibilidades que presenta la implementación de proyectos donde se articulan organizaciones de la sociedad civil y organismos públicos.

Las políticas orientadas a las poblaciones juveniles promovidas por el GCBA, y en especial —aunque no exclusivamente— las políticas culturales, de acuerdo con los objetivos que explicitan los Ministerios de Desarrollo Social y Hábitat¹ y del Ministerio de Cultura² proponen políticas inclusivas que incorporen cada vez más personas al consumo cultural poniendo eje en la familia y en su entorno inmediato, con la intención de generar igualdad de oportunidades.

Son diversas las organizaciones públicas, de la sociedad civil y colectivos artísticos, especialmente en la última década, que han desarrollado estrategias de intervención comunitaria tomando a los lenguajes artísticos (teatro, danza, literatura, música, fotografía, etc.) como disciplinas tendientes a la inclusión y a la transformación social. Muchas de ellas orientan sus acciones a la población juvenil vulnerabilizada (Infantino, 2016 b).

En el ámbito territorial de CABA, Crisol implementa proyectos que provienen de diferentes Programas. Entre los que pertenecen al Ministerio de Desarrollo Social y Hábitat del GCBA:

1 URL oficial: www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat

2 URL oficial: www.buenosaires.gob.ar/cultura

el Programa de Fortalecimiento de las Organizaciones de la Sociedad Civil³ y el Programa Adolescencia (PA).⁴ Los que corresponden al Ministerio de Cultura del GCBA: el Fondo Metropolitano de las Ciencias y las Artes,⁵ Proteatro,⁶ Prodanza⁷ y el Régimen de Promoción Cultural Ley de Mecenazgo.⁸ Estos cuatro últimos funcionan articuladamente dentro de la Iniciativa Impulso Cultural, en la que también participan otros cuatro Programas, con los que Crisol no ha trabajado hasta el momento: BA Música, BA Milonga, BA audiovisual e Impulso Editorial.

La mecánica común de todos ellos es la realización de convocatorias a OSC para la presentación de proyectos con objetivos y lineamientos definidos previamente por los propios Programas. El proceso de selección busca que las organizaciones y lxs profesionales que estarán a cargo, registren antecedentes en las temáticas que se convocan, con las poblaciones especí-

-
- 3 El Programa Fortalecimiento a Organizaciones de la Sociedad Civil tiene como principal objetivo desarrollar estrategias de promoción, fortalecimiento y articulación entre organizaciones de la sociedad civil, con personería jurídica, que trabajan en proyectos orientados a la inclusión social de poblaciones vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires.
 - 4 El Programa Adolescencia (PA) está dirigido a jóvenes de 14 a 18 años de edad que integren hogares en situación de vulnerabilidad social en la Ciudad de Buenos Aires. Su objetivo es acompañar la construcción de subjetividad de adolescentes, a través de la promoción de actividades, con modalidad de taller, que abarcan tres áreas temáticas: tecnología, cultura y deporte.
 - 5 El Fondo Metropolitano de las Ciencias y las Artes apoya total o parcialmente proyectos, programas y actividades para la difusión y conservación de las artes, las ciencias y la infraestructura cultural.
 - 6 Proteatro apoya la realización, montaje y presentaciones de obras de teatro y performances a grupos artísticos y comunitarios, así como capacitaciones y proyectos especiales orientados a la difusión del teatro.
 - 7 Prodanza está orientada al apoyo de proyectos que fomenten la danza independiente en el territorio de la Ciudad de Buenos Aires.
 - 8 La Ley de Mecenazgo prevé la presentación de proyectos en convocatorias anuales, organizados en un conjunto de disciplinas artísticas. Su particularidad es que la financiación de los proyectos, una vez aprobados, proviene de la derivación de un porcentaje de los ingresos brutos de los contribuyentes (personas físicas o jurídicas, empresas) del territorio de CABA.

ficas de que se trate y en los territorios donde se implementarán las experiencias. Una vez aprobados los proyectos, la intervención y participación de los equipos de gestión de los Programas es disímil.

En nuestra experiencia, existen diferencias en el grado de involucramiento y acción de los equipos técnicos en el proceso de implementación (monitoreo y evaluación de los proyectos), en función de los recursos técnicos disponibles, y también, de las concepciones de trabajo de cada Programa. Esto establece, por tanto, diferentes modalidades de vinculación entre los Programas y las organizaciones ejecutoras.

Las distintas concepciones de trabajo tienen que ver con modalidades de política pública donde, en un caso, se enfatiza el apoyo a lo que las OSC ya vienen realizando; los Programas buscan apoyar técnica y financieramente para que puedan continuar con este desarrollo. En el otro caso, los Programas se proponen objetivos con mayor direccionalidad y busca cumplirlos en alianza con OSC, para lo que selecciona aquellas con mayor capacidad de ejecución, al tiempo que pretende también fortalecerlas. El Programa Adolescencia se ubica en este segundo caso.

3.1. Gestiones asociadas

El concepto de *gestión asociada* remite a una forma de vinculación entre un organismo público y uno de la sociedad civil, es decir, una articulación público-privada.

La gestión asociada es un proceso de construcción conjunta, donde se comparten acciones que se llevan a cabo con diferentes roles y responsabilidades. En general las OSC no intervienen en la etapa de formulación de los Programas; aunque en algunas oportunidades son consultadas para el proceso de diseño. En los Programas que mencionamos en el marco del GCBA, la *gestión asociada* se refiere al proceso de implemen-

tación una vez que el programa está diseñado y en ejecución.

El PA propone un encuadre/dispositivo cerrado que son los talleres, y roles establecidos, como los de talleristxs, operadores sociales y un referente institucional o coordinador/a, determinando también una cantidad de horas para el dictado de cada disciplina, con la idea de que los proyectos y las acciones tengan continuidad en el tiempo. Otros Programas presentan propuestas y formatos que pueden ser muy variados: publicaciones, producciones de obras, capacitaciones, equipamiento para instituciones. Tienden a ser proyectos puntuales que pueden o no tener intervención territorial o continuidad en el tiempo.

Se puede establecer una gradación, de acuerdo con la participación que los Programas esperan que cada OSC tenga en la toma de decisiones con respecto a la implementación:

- a. Decide todas las etapas de gestión de acuerdo con su estilo institucional, informando al organismo comitente según lo establecido por contrato o convenio. Es el caso de los proyectos que se presentan a las convocatorias del Ministerio de Cultura de CABA, cuya mecánica, una vez aprobado, es solicitar informes semestrales que den cuenta del avance de las acciones comprometidas. Los informes técnicos deben acompañarse de los informes financieros, con la debida correlación entre las actividades diseñadas y los gastos correspondientes.
- b. Esta modalidad deja un amplio radio de acción para las organizaciones ejecutoras y es de gran apoyo para las que tienen suficiente experiencia y lineamientos institucionales claros, estimulando de esta manera su autonomía y creatividad. Las organizaciones con menor grado de experiencia o especialización temática se encuentran muchas veces desorientadas en cuanto a los requisitos técnicos que los Programas esperan que cumplan.
- c. Las OSC deciden algunas cuestiones relativas a la implementación con previa consulta. Esta es una situación

intermedia que conlleva ventajas, siempre que existan en los Programas interlocutores válidos que comprendan no solo la mecánica del Programa (lo que lo transformaría en una consulta de aspectos burocráticos) sino que también los objetivos y estrategias que los proyectos se proponen y en qué medida son congruentes con los que persigue el Programa.

- d. Las OSC ejecutan, siguiendo los lineamientos establecidos con el organismo comitente, sin margen para la toma de decisiones por fuera de lo convenido. Esta forma de gestión asociada deja sin protagonismo a la organización ejecutora, que si bien logra, en el mejor de los casos, un aprendizaje de gestión, no lo capitaliza en términos de autonomía para una etapa posterior.

Correlativamente con lo expuesto, los organismos públicos también tienen diferentes grados de participación en el proceso de monitoreo o supervisión de las acciones, que emergen de modalidades diferentes de entender o ejercer la política pública:

- a. Una vez firmado los acuerdos y/o convenios pertinentes, el organismo gubernamental deja librada la implementación a la organización ejecutora y solicita rendición de cuentas e informes técnicos. Como dijimos anteriormente, la organización ejecutora queda con un mayor grado de libertad y autonomía, que, si institucionalmente está en condiciones de desarrollar, es una ventaja importante para la implementación. Por parte de los Programas, el aprendizaje y la participación suele ser menor y la gestión asociada tiende a tornarse más formal y burocrática.
- b. Se establecen instancias de presencia para el seguimiento de la implementación por parte de algún/os representantes del organismo comitente. Las líneas que apoya el Programa de Fortalecimiento de la sociedad

civil de CABA, Ministerio de Desarrollo Social y Hábitat, por ejemplo, cuentan con técnicos que asisten a algunas actividades en diferentes momentos de la ejecución y realizan reuniones de intercambio con las OSC, que implican un grado de acercamiento mayor con los proyectos y las instituciones ejecutoras.

- c. Se establecen acuerdos sobre cuestiones sustantivas del desarrollo del proyecto una vez que está en marcha la ejecución. Este último es el caso del Programa Adolescencia, que, entre los llevados a cabo en el GCBA es el que mayor proactividad ha tenido (en nuestra experiencia). Dado que en la mayor parte de las implementaciones surgen imponderables que deben ser resueltos sobre la marcha, la participación del Programa en estos momentos permite tomar decisiones conjuntas que refuerzan la gestión asociada.

3.2. Articulaciones institucionales a nivel territorial

Cuando en la implementación de los proyectos participa más de una OSC también existe otro tipo de *gestión asociada*, a la que denominamos articulación institucional a nivel territorial. Estos casos son habituales cuando las OSC que intervienen tienen perfiles complementarios (por ejemplo, una organización tiene capacidad técnica y la otra tiene anclaje territorial), o cuando la capacidad operativa es muy débil y resuelven asociarse para lograr mayor alcance e impacto.

En todos los casos, la articulación es un proceso que tiene que atravesar diferentes instancias hasta lograr los ajustes necesarios para superar los conflictos que inevitablemente se producen y para que la ejecución de los proyectos sea más fructífera que si lo hubieran realizado por separado. Por ejemplo, la articulación institucional entre una organización intermedia de desarrollo como Crisol y una de base territorial tendrá que atra-

vesar las tensiones que genera “ser de afuera” *versus* “ser del territorio”. Suele considerarse que “ser de afuera” implica desconocer las características de los destinatarios de las acciones, mientras que “ser del territorio” se identifica con el conocimiento de las necesidades de dichos destinatarios.

Existen distintos niveles de articulación, aunque no representan una cronología evolutiva ni se producen en todos los casos:

Un primer nivel —y el más sencillo— de articulación institucional es el de una organización barrial que funciona como *sede*, ofreciendo sus instalaciones para que allí tengan lugar las actividades de un proyecto determinado. A veces sucede, porque cuentan con las instalaciones, pero no con la capacidad operativa o técnica para implementar las actividades, o también porque, al tener un alto nivel de informalidad en su funcionamiento, que no cumplen con los requisitos institucionales que exigen los Programas (por ejemplo, tener personería jurídica).

Un segundo nivel es la *articulación de las organizaciones* para el cumplimiento de objetivos comunes. La diferencia cualitativa es que existe un compromiso de las organizaciones para trabajar en conjunto en lugar de hacerlo aisladamente, aun cuando sea para cuestiones puntuales y no se mantenga durante todo el proyecto. La diferencia con el nivel anterior consiste en que instituciones que antes realizaban sus acciones aisladas, comienzan a realizarlas conjuntamente. Aunque esta articulación no se formalice, no sea definitiva, ni llegue a alcanzar todo el desarrollo de un proyecto, habitualmente deja una impronta para futuras acciones y aprendizajes compartidos.

Un tercer nivel de articulación institucional se produce cuando aumenta el grado de *responsabilidad conjunta* en la ejecución. En estos casos no es necesario que esta responsabilidad se efectivice en todas las áreas, puede ser en aspectos técnicos y/o presupuestarios, o en el cumplimiento de determinadas tareas. Esta secuencia podría llegar a ser progresiva, en especial si la organización de mayor desarrollo se propone una tarea de fortalecimiento institucional de la organización barrial.

3.3. La *gestión asociada* entre Crisol y el Programa Adolescencia

Los lineamientos generales que establece el PA permiten que, cumpliendo con estas orientaciones, haya una variedad de modalidades de funcionamiento por parte de las organizaciones ejecutoras. Las características de la *gestión asociada* dependen mucho de los perfiles de las organizaciones, que son muy diversas en cuanto al tamaño, alcance y áreas o disciplinas (clubes deportivos, academias de danza, etc.), de la experiencia previa en implementación de proyectos de políticas públicas y de la capacidad de negociación que hayan desarrollado.

Para una organización con experiencia de implementación como Crisol, el PA representa una oportunidad muy interesante para profundizar y diversificar sus acciones, porque permite brindar una variedad de talleres de diferentes disciplinas (culturales, tecnológicas o deportivas) con perspectivas de cierta continuidad. Al mismo tiempo, la existencia de un incentivo como la beca para lxs jóvenes, genera expectativas de permanencia, que de otra manera se hace más difícil garantizar, especialmente con población en situación de vulnerabilidad.

Se identificará a continuación la modalidad de Crisol y sus particularidades, así como los criterios que suelen aplicarse para tomar las decisiones de ejecución.

3.3.1. Sobre la inserción en Crisol del Programa Adolescencia

Las actividades del PA se enmarcan en una de las dos áreas de trabajo institucionales: Desarrollo Comunitario.⁹ Esto implica que Crisol no comienza a trabajar con proyectos de disciplinas artísticas a partir de su incorporación al PA sino que la experiencia se entrama en una línea de trabajo preexistente.

⁹ Para conocer sobre las áreas de trabajo de Crisol, ver Capítulo I.

Este hecho no es menor, porque permite que las actividades que se desarrollan puedan enriquecerse y potenciarse con otros proyectos en ejecución. Por ejemplo, lxs participantes del PA han asistido a salidas culturales que formaron parte de proyectos implementados en el marco de la Ley de Mecenazgo, de convenios de colaboración con el MINCyT, entre otros, o tuvieron la posibilidad de presenciar espectáculos como “Fuerza Bruta”,¹⁰ “Cirque du soleil”,¹¹ o el festival “Ciudad emergente”,¹² o utilizar juegos de mesa creados por Crisol, como “Viajando a través de los géneros”,¹³ por nombrar solo algunos ejemplos de articulación intrainstitucional.

Cuando Crisol planifica sus actividades anuales tiene en cuenta que las acciones específicas que suceden en cada proyecto en ejecución tengan la potencialidad de generar una trama donde, independientemente del proyecto en particular del que se trate, todxs los jóvenes puedan circular, generar redes, potenciar sus horizontes de contactos y enriquecerse mutuamente. Esta propuesta fue muy bien vista por el PA, que consideró que sumaba positivamente a las acciones ya diseñadas.

3.3.2. Sobre la concepción socio-artística-pedagógica

En la perspectiva institucional de Crisol la corporalidad y el arte son entendidos como herramientas de transformación so-

10 Compañía teatral argentina creada en 2003 que realiza espectáculos masivos, de gran despliegue escénico en grandes dimensiones.

11 Compañía internacional de circo, danza, acrobacia, malabarismo, de origen canadiense, que visita esporádicamente nuestro país.

12 Festival que se realiza anualmente en la Usina del Arte, CABA, presentando una variedad de disciplinas artísticas en el escenario, con la participación de bandas musicales de gran impacto en la población adolescente y juvenil.

13 Es un juego de mesa diseñado por Crisol, que propone que los participantes se acerquen a los procesos históricos que han ido construyendo la idea de qué es ser varón y qué es ser mujer, descubriendo los prejuicios y estereotipos que implican estos conceptos.

cial. El cuerpo “presente” que proponen las disciplinas artísticas/deportivas como la danza o el *parkour*, se aleja de un cuerpo ausente, que es el propio de la cotidianidad, generando “conciencia corporal”. Estos procesos llevan a un determinado estado, una vivencia emotiva y una particular forma de presencia, que aunque no sea consciente, es estimulada y favorecida por el movimiento y tiene su impacto en el proceso de subjetivación.

Las disciplinas artísticas son un vehículo para impulsar el proceso de creatividad y la inclusión social. Es desde esta concepción que se promueve y estimula la participación de lxs adolescentes con propuestas de calidad. Si bien Crisol valora y reconoce la importancia de proveer espacios de pertenencia para que la calle no sea el mayor atractivo o el único generador de distracción, el principal móvil no es “sacar a los chicos de la calle”, sino convocarlos a una participación plena y al ejercicio de sus derechos ciudadanos. Parte de esos derechos tienen que ver precisamente con la posibilidad de acceder a actividades de calidad. Calidad implica priorizar la práctica y la enseñanza de la disciplina desde una perspectiva que pone énfasis en la técnica y también en el desarrollo de las habilidades socioemocionales que las disciplinas proponen.

En muchos casos se intenta que la disciplina misma sea el medio por el cual se puedan abordar temáticas específicas sobre la subjetividad de los adolescentes, tanto desde lo individual como desde lo colectivo: el consentimiento, el compañerismo, el autocuidado y cuidado del otro. Por ejemplo: en los talleres de circo el reconocimiento del propio límite (autocuidado) y el cuidado entre compañerxs mientras realizan determinadas figuras están presentes constantemente. Este abordaje de las disciplinas permite que convivan en el taller aquellxs jóvenes interesadxs en profundizar en la técnica, inclusive a dedicarse de manera profesional, y también quienes están interesadxs en realizar la práctica de manera recreativa o social.

La conformación de los equipos de Crisol se enmarca en esta misma concepción de calidad, es decir, se selecciona cui-

dadosamente a aquellas personas con una mirada holística sobre la corporalidad y la formación suficiente como para encarar el abordaje sociopedagógico que unifique y dé sentido a un desarrollo de la creatividad orientada a la inclusión social.

Las disciplinas seleccionadas (danza, circo, *parkour*, *kung fu*, boxeo) permiten justamente operar sobre dificultades sociales, a tal punto que pueden destrabar posiciones o posturas que se reproducen en la vida cotidiana. Se pondera la disciplina, pero acompañándola con un trabajo responsable sobre la autopercepción de los cuerpos, para que tenga incidencia a nivel social y cultural.

3.3.3. Sobre las articulaciones institucionales

La *articulación institucional* también forma parte de la modalidad de intervención territorial de Crisol.

En el caso de la implementación de PA, Crisol ha gestionado articuladamente con dos organizaciones, con base territorial y características diferentes. En el período 2017-2018 la articulación se realizó con el Club Social y Deportivo Coronel Cárdenas y en 2019 con el Centro Cultural de las Artes del Movimiento (CECAM). En ambos casos las sociedades se concretaron con la firma de convenios que definieron las funciones y responsabilidades que cada organización asumiría durante la implementación del PA.

Estas experiencias fueron diferentes en términos de historia, localización, modalidades organizativas y abordaje territorial.

- a. Historia: el CECAM es un espacio cultural fundado recientemente (2017), mientras que el Club Cárdenas es una asociación civil barrial casi centenaria, con un marcado perfil social, político y territorial.
- b. Localización: el CECAM se encuentra situado en el barrio de Balvanera, una zona céntrica de la ciudad en la que confluyen numerosos medios de transporte, por lo que los jóvenes que asisten llegan de distintas partes de

la Ciudad. El Club Cárdenas está ubicado en el barrio de Mataderos, próximo a la Villa 15 conocida como Ciudad Oculta, es de más difícil acceso, por lo que principalmente asistían a los talleres jóvenes de los barrios circundantes.

- c. Modalidades organizativas: el CECAM es un espacio nuevo en vías de crecimiento, cuya organización depende de los propios creadores, que son jóvenes que están acumulando experiencia. En cambio, el Club Cárdenas cuenta con una modalidad más compleja, de tipo burocrática, coordinada por una comisión directiva, integrada por algunos miembros que tenían mucho interés en que la institución albergara población adolescente que, hasta ese momento, no estaba incluida en las actividades institucionales. En este tipo organizativo emergían tensiones internas que, a veces, dificultaban la fluidez en la toma de decisiones y el cumplimiento de los acuerdos.
- d. El abordaje territorial. El Club Cárdenas se encuentra en un territorio en el cual Crisol venía desarrollando actividades de inserción social a través del arte desde 2007; por tanto, conocía organizaciones y redes. El hecho de que ya existieran articulaciones institucionales formalizadas facilitó la planificación de actividades y las convocatorias a los participantes de los talleres. Por ejemplo ser miembros de la Red por Nuestros Derechos, que agrupa a la mayor parte de organizaciones comunitarias gubernamentales y no gubernamentales de la zona; participar de la Cumbre Anual de Juegos Callejeros, etc.¹⁴

Crisol trabajó junto con el Club Cárdenas la convocatoria inicial, el seguimiento de la permanencia de lxs participantes y

14 La Cumbre de Juegos Callejeros (CUJUCA) es una actividad que se realiza anualmente en Ciudad Oculta, en la que participan con diferentes propuestas lúdicas, las organizaciones barriales. Crisol participa de la CUJUCA desde 2007.

la elaboración de consignas para aumentar el número de asistentes. Por ejemplo, concurrir a las escuelas medias del barrio para hacer conocer el PA o acompañar a lxs interesadxs para que realizaran su inscripción dentro de las fechas establecidas. Sin embargo, esta territorialidad incluía también una dificultad, ya que la ubicación geográfica no facilitaba el acceso de jóvenes de otros barrios de la zona sur, lo que significaba que la matrícula fuera menor.

En el caso del CECAM el acceso era más favorable, su ubicación en una zona relativamente céntrica de la ciudad, facilitó que la matrícula aumentara y que la mayor parte de los participantes provinieran de la zona sur de la ciudad, lo que era interés primordial de Crisol.

El eje de la territorialidad había variado en relación con la experiencia anterior en el Club Cárdenas, virando hacia una mayor heterogeneidad de procedencia que convertía a la distancia en un nuevo principio posible a ser redefinido y gestionado. El recorrido para llegar hasta los talleres podía ser recuperado y valorizado desde distintos puntos de vista: los barrios de procedencia, las fronteras, los recorridos a transitar, las amistades y las estrategias de comunicación.

La participación del CECAM se fue construyendo durante 2019 con diferentes avatares, que derivaron en un proceso de reestructuración de su equipo interno. Hubo momentos de una participación más acotada, y otros, en los que el compromiso que sus miembros fueron asumiendo fue mayor. Un ejemplo de esto último fue la decisión de dar continuidad a los talleres que Crisol venía desarrollando el año anterior, aportar nuevas propuestas de talleres, convocar a jóvenes de las cercanías, generar mejoras en el espacio acordes a las necesidades planteadas por el PA y participar en las reuniones de equipo.

Como puede verse, la historia, la localización, las modalidades organizativas y el abordaje territorial fueron diferentes en la experiencia 2018 y 2019, aun cuando ambas pertenecieron a la implementación del mismo Programa. El equipo de Crisol, a su

vez, también fue realizando un aprendizaje de participación en el PA, conociendo más en detalle su potencialidad y aceitando los mecanismos para hacer más productiva la tarea.

En síntesis, si bien fue un aprendizaje interesante lograr una nueva articulación institucional, para Crisol el cambio de sede representó un desafío y generó un reacomodamiento de los equipos, que, aunque fue superado satisfactoriamente, implicó un esfuerzo adicional. La diversidad de experiencias siempre genera enriquecimiento, pero también se hace necesario sobrellevar adaptativamente las nuevas situaciones que necesariamente traen estos cambios, por ejemplo, volver a generar relaciones de confianza, establecer códigos comunes, consensuar formas de resolver conflictos cuando aparecen, etc.

La modalidad de relación con el PA también fue diferente en ambos casos. Varios factores intervinieron en esta diferencia, algunos relativos a las instituciones con las que articuló Crisol y otros al propio devenir del PA. El cambio de organizaciones sede coincidió con un cambio del equipo de supervisión y seguimiento del PA, por lo que esta interacción también implicó un reacomodamiento.

En el caso del Club Cárdenas, la injerencia del PA sobre la implementación estuvo orientada a cuestiones generales de dinámica de la operatoria del Programa que implicaba un tiempo de adaptación por parte de las organizaciones ejecutoras. Las cuestiones administrativas y de implementación requerían ser comprendidas para poder dar la respuesta adecuada en cada circunstancia.

Muchas de las dificultades que se presentaron tuvieron que ver con la resolución de temas edilicios o de facilitación de la permanencia de lxs adolescentes en los talleres. Como ya se mencionó, este grupo etario no tenía pertenencia institucional, como era el caso de los niñxs que participaban en actividades deportivas. Había que crear la “cultura de la participación y la pertenencia al club”.

En CECAM, en cambio, la participación/intervención del equipo de supervisión del PA tuvo otras características, más

centradas en aspectos pedagógicos, de orientación y fortalecimiento al rol de las operadoras sociales al interior del dispositivo de los talleres. En esta etapa se fortaleció la *gestión asociada* y las temáticas a compartir con el Programa fueron más diversas y fructíferas, por ejemplo definir las características que tendría el rol de la operadora social para que fuera más funcional. Este movimiento llevó a que los equipos se organizaran de manera más colaborativa, horizontal, articulada y no tan dependiente del rol de la coordinación como lo había sido anteriormente.

El resultado fue positivo porque jerarquizó el rol y dinamizó el vínculo entre las operadoras de los diferentes talleres, dándoles más protagonismo. Es decir, la definición y jerarquización del rol de operadoras permitió por un lado la creación de una especie de coordinación intermedia y al mismo tiempo facilitó la articulación, colectivización y democratización del trabajo.

3.4. A modo de conclusión

Las gestiones asociadas y las articulaciones institucionales potencian, sin duda alguna, el alcance y el impacto de los proyectos. Sin embargo, hay que reconocer que no resulta sencilla la puesta en práctica y que implica tiempo y esfuerzos por parte de todos los actores que intervienen. Es un proceso de construcción conjunta y como tal, no exento de diferencias, tensiones y necesidades de negociación y consenso.

Resulta sumamente importante el rol de las OSC que ejecutan los proyectos y aportan su conocimiento del territorio y su responsabilidad sobre las acciones que se encaran. Pero a nuestro entender el Estado tiene una responsabilidad fundamental porque, al tratarse de políticas públicas, su rol debería ser diferenciado y orientador en este proceso de construcción conjunta, direccionando con claridad los objetivos y estrategias programáticas, tomando el aporte de las organizaciones de mayor experiencia y fortaleciendo a aquellas que son más incipientes.

Sintetizando nuestra experiencia institucional, la oportunidad que brinda el PA ha resultado sumamente interesante, porque permitió tener orientación y, al mismo tiempo, desarrollar una modalidad de implementación propia.

Queremos resaltar la importancia que tuvo como insumo para nuestro trabajo la evaluación que realizó de nuestra experiencia el Observatorio de Ciudadanía Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda, en la que participaron alumnxs de la Licenciatura en Gestión Cultural. La mirada de quienes estamos involucrados en la ejecución es siempre parcial (tal como se señala en el Capítulo IV) a diferencia de la observación que se realiza desde un lugar menos comprometido con los procesos y resultados de las acciones que se implementan. El posicionamiento del evaluador externo permite descubrir potencialidades y limitaciones que enriquecen el análisis de los resultados obtenidos y, por tanto, dan información sumamente útil para los ajustes y mejoras que todo proyecto precisa para potenciar su funcionamiento e impacto.

Pensando la pospandemia 2021 y confiando en que el PA se retome y se actualice, nos parece pertinente y recomendable que para quienes tienen la función de implementar, existiera mayor uniformidad y precisión sobre los roles que se esperan de las OSC y los que cumple el Programa. Sería interesante poder relevar las experiencias de las distintas organizaciones que participaron, para que circule el conocimiento sobre logros que puedan ser socializados y potenciados y dificultades que puedan ser evitadas o disminuidas. Existieron contactos incipientes entre organizaciones, que se afianzaron durante 2020 cuando se suspendieron las acciones del PA.

Sería auspicioso que estos contactos fueran retomados en la próxima etapa, para que el PA pueda capitalizar la experiencia de las organizaciones, al tiempo que fomentar una mayor participación en el proceso de formulación de las actividades y durante el proceso de implementación.

Pensando en profundizar el fortalecimiento y la pertenencia al PA, debería plantearse desde el punto de vista contractual, una modalidad que permitiera a las OSC un grado mayor de formalización en su relación con el PA, ya que, por ejemplo, la firma anual de convenios dejó, durante la pandemia, desprotegidas a las organizaciones y a sus más de mil trabajadores y a los nueve mil adolescentes que estaban inscriptos en el Programa.

También sería sumamente útil que se prevean desde la misma formulación del Programa y con los correspondientes presupuestos para realizarlos, los espacios de evaluaciones externas similares a la realizada por la UNDAV para la implementación de Crisol y cuyos resultados se presentan en esta publicación.

Capítulo 4

Ideas para la evaluación de talleres socioculturales a partir de una experiencia en el marco del Programa Adolescencia

Valeria Ré

En este apartado se proponen una serie de lineamientos para que las organizaciones que implementan el Programa Adolescencia (PA) o que realizan talleres culturales para jóvenes de sectores vulnerables, cuenten con ideas y recursos que les permitan hacer un seguimiento y sistematización de sus acciones. Es una caja de herramientas que lleva a estimular la reflexión sobre las propias prácticas como un ejercicio de autoevaluación y ajuste de las estrategias que se están aplicando. Es una propuesta de base cualitativa, orientada a la toma de decisiones y el planteo de objetivos de corto y largo plazo, relativos a las propias identidades y políticas institucionales. Si bien el modelo surge de una experiencia en particular, se expone de manera tal que pueda ser aplicado a procesos de inclusión sociocultural de diversa índole dirigidos a jóvenes.

La propuesta se organiza con base en tres grandes objetivos: 1) Registrar el proceso de implementación; 2) Observar e identificar buenas prácticas y situaciones problemáticas durante el desarrollo del plan; 3) Conocer los resultados y efectos generados en gestores y destinatarios.

4.1. ¿Por qué incorporar la instancia de evaluación?

Las herramientas de evaluación aportaron una mirada constructiva sobre el proyecto diseñado durante 2019 por Crisol junto al Centro Cultural de las Artes del Movimiento (CECAM).

Sirvieron para organizar el trabajo, muchas veces vertiginoso, ayudando a encuadrar las decisiones que se habían tomado.¹ La incorporación de una mirada externa permitió identificar los emergentes durante el tiempo de ejecución y producir una mejor contextualización. De esta manera, los ajustes realizados durante la gestión fueron pensados en función de un marco más amplio, con una mirada reflexiva y crítica que pudo enriquecer el transcurso del proyecto así como lo podrá hacer en etapas subsiguientes.

En este tipo de proyectos de pequeña escala,² el registro de los procesos promueve una gestión creativa y flexible, capaz de alimentarse de los vaivenes de la propia ejecución. En este caso, la evaluación fue pensada como una herramienta de aprendizaje sobre la vida del proyecto. Y permitió construir un despliegue participativo, fomentando la reflexión sobre las prácticas de todos los que formaron parte.

4.2. ¿Qué recursos se requieren?

A grandes rasgos, hay dos³ vías posibles para plantear una evaluación de proyectos y la decisión suele ajustarse a los recursos disponibles en la implementación. El camino más adecuado y más enriquecedor es la evaluación externa, ya que logra mayores niveles de *objetividad* producto de la distancia con lo cotidiano de la ejecución. En esta modalidad, se incorpora un evalua-

1 Ver Capítulo II donde se muestran los resultados de Crisol-CECAM 2019.

2 Lo que define a este proyecto como de pequeña escala, es su duración (un año, aunque se renueva con nuevos grupos) y la cantidad de población destinataria que es alcanzada en su implementación que está delimitada por los cupos de los talleres.

3 Otras modalidades de evaluación son las: mixta y participativa. La primera, combina el trabajo del evaluador y la participación de los miembros del proyecto a evaluar. La segunda, genera condiciones para que toda la comunidad del proyecto participe en su diseño, ejecución y evaluación (Cohen y Franco, 2000: 115-116).

dor/a al equipo de trabajo cuyo principal objetivo es gestionar las herramientas que permitan ir registrando la vida del proyecto, sin participar en su actividad diaria. Por ejemplo, el modelo que se describe fue desarrollado por un equipo de investigación conformado por docentes y estudiantes de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), que trabajan en el Observatorio de Ciudadanía Cultural. Representa un caso de gestión interinstitucional exitoso, orientado a fortalecer la ejecución de proyectos de las organizaciones sociales, que en general no cuentan con posibilidades económicas de llevar adelante este tipo de prácticas.

La otra vía, es interna. Un camino más complejo, ya que requiere un ejercicio de distanciamiento muy difícil de lograr durante el tiempo de gestión. En esta modalidad, se necesita designar a alguien del equipo para realizar la tarea evaluativa y definir una serie de objetivos específicos de seguimiento e instrumentos de relevamiento de información. Aquí la proximidad a las aventuras y desventuras de la tarea diaria, facilita su registro pero puede dificultar el análisis crítico o impedir ver algunas relaciones que explicarían las circunstancias en las que se desarrolla la ejecución.

En ambas modalidades se puede generar una memoria del proceso, que sistematice información útil para alimentar la gestión. La intención debe estar puesta en producir datos que sirvan para promover la reflexividad sobre las tareas planificadas. Se expone un modelo posible, de corte externo, del cual las organizaciones sociales pueden valerse para empezar a incorporar y ensayar la instancia de evaluación en sus prácticas.

4.3. ¿Por dónde empezar?

Una evaluación se define de acuerdo con la intención o la finalidad de quien diseña la ejecución del proyecto. Una vez decidido, si se hará en la modalidad interna o externa, debe plan-

tearse el objetivo. Por ejemplo, para el caso de Crisol-CECAM, fue sistematizar la experiencia en un nuevo lugar de gestión y evaluar sus resultados. Esto implicaba diseñar un modelo para describir el contexto de implementación, registrar el desarrollo de la ejecución y relevar los objetivos alcanzados. Por tanto, se elaboraron una serie de herramientas para la *sistematización* del trabajo, con el fin de generar información suficiente que permita evaluar los resultados poniendo el foco en: 1) la articulación interinstitucional; 2) las variantes que presentaba el nuevo territorio de localización; y 3) el resultado de los talleres dirigidos a lxs adolescentes.

El modelo diseñado para el caso Crisol-CECAM 2019 se organizó con base en los siguientes tres momentos:

1. INTERINSTITUCIONALIDAD. Abarcó las acciones y actividades operadas como pasos reglamentarios de la sostenibilidad de la gestión asociada dentro del PA.
2. PLANIFICACIÓN, DISEÑO Y EJECUCIÓN DE PLAN DE ACCIÓN. Abarcó las tareas de gestión de los talleres que la institución llevó a cabo dentro del marco del PA.
3. RESULTADOS Y EFECTOS EN ADOLESCENTES. Apuntó a relevar los resultados de los talleres a partir de las relaciones interinstitucionales y las establecidas con la población de jóvenes destinaria.

A partir de la definición de estas etapas, se enumeraron las acciones que cada una de ellas incluiría. Esto sirvió para visualizar qué resultados se esperaban en cada uno de los momentos identificados. Todo formaba parte de la sistematización de información necesaria para realizar una evaluación que permitiera fortalecer los equipos, los grupos en los talleres y conocer los efectos de la propuesta en lxs adolescentes.

Tabla 1. Plan de acción Crisol-CECAM 2019

ETAPAS	ACCIONES
Interinstitucionalidad	<ul style="list-style-type: none"> A. Definir metas de implementación anual B. Identificar dificultades para alcanzar las metas planteadas C. Habilitar sinergias interinstitucionales y gestar redes D. Controlar los tiempos administrativos E. Mantener una presencia institucional activa
Planificación, Diseño y Ejecución de plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> A. Definir el equipo de talleristas y operadores B. Planificar en forma semestral C. Definir roles en el equipo de trabajo D. Controlar contingencias internas y externas E. Dimensionar la composición de los grupos F. Realizar los talleres semanalmente
Resultados y efectos en adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> A. Realizar caracterización sociocultural de participantes B. Controlar asistencias y continuidad C. Trabajar la grupalidad D. Transmitir el lenguaje y los códigos de disciplinas culturales y deportivas E. Vincular saberes y prácticas de las disciplinas al cuidado cotidiano del cuerpo F. Promover la pertenencia al espacio de los talleres G. Generar medios de comunicación efectivos H. Trabajar en el cuidado de la salud sexual y reproductiva

El *plan de acción* muestra las líneas de trabajo sobre las que se organizó la ejecución de Crisol-CECAM del PA en ese año. Incorpora el marco conceptual y los énfasis propios de las

organizaciones ejecutantes. Es decir, muestra un despliegue claro de intenciones y posturas respecto de lo pedagógico y disciplinar,⁴ en cuanto a la conformación de los equipos de los talleres, la valoración de las estrategias participativas, la importancia de la presencia institucional, la relevancia del cuidado de los cuerpos y la proyección de la salud sexual y reproductiva como eje transversal. Representa una enumeración de las acciones y deja notar las instancias en las que cada organización toma posición respecto de la forma de organizar y ejecutar su proyecto. Este ejercicio permite visualizar la totalidad del plan, algo que fue muy útil para vehiculizar la toma de decisiones.

Un buen registro de la memoria de las acciones es un paso fundamental para el logro de una sistematización y evaluación de calidad.

4.4. ¿Qué mirar y relevar?

Como parte de la sistematización de la experiencia, se definieron una serie de indicadores a relevar. Son herramientas que permiten proyectar una imagen evaluativa acerca de la relación entre las acciones realizadas y los objetivos planteados. Para este caso, se diseñaron indicadores de procesos y resultados referidos a las acciones que Crisol-CECAM se habían propuesto llevar adelante en articulación con lo que el PA requería. Analizar esto, permitió sistematizar, entender mejor y ajustar la toma de decisiones.

Los indicadores propuestos fueron en su mayoría cualitativos. De formulación simple, buscaron contemplar la totalidad del plan de ejecución. En este sentido, fueron pensados para adaptarse a una modalidad de ejecución sensible y flexible a los vaivenes del contexto.

⁴ Para una explicación más exhaustiva de la forma de trabajo de Crisol, ver Capítulo I.

A modo de ejemplo, mostramos un grupo de indicadores referidos a dos acciones del *plan*⁵.

Tabla 2. Ejemplos de indicadores

Acción	Indicadores
Habilitar sinergias interinstitucionales y gestar redes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potencialidades y/o ventajas que ofrece el Programa Adolescencia. 2. Potencialidades y/o ventajas que ofrece el territorio. 3. Número y tipo de alianzas establecidas. 4. Motivos que movilizaron la creación de redes..
Trabajar la grupalidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud con el grupo (indiferencia, rechazo, valoración positiva). 2. Tipo de motivación que muestran los miembros (control, logro, poder, pertenencia). 3. Grado de coordinación de esfuerzos para obtener objetivos comunes. 4. Interacción entre los miembros producto de actividades externas o internas al grupo. 5. Problemas resultantes de interacciones sociales al interior de los grupos.

Existen numerosos y diversos debates acerca de la formulación de indicadores para la evaluación de los alcances de proyectos culturales. En este caso, al ser un proyecto de pequeña escala, se procuró que los indicadores rescataran cualidades del proceso y permitieran conocer la incidencia provocada por el hecho de haber participado en esa edición, tanto en el equipo como en lxs destinatarixs.

⁵ En el Anexo se pueden encontrar las tablas con los indicadores diseñados para la totalidad del plan de acción definido.

4.5. ¿Cómo definir y diseñar los instrumentos de relevamiento?

Para decidir qué tipo de instrumento utilizar para el relevamiento de información, se debe tener en cuenta la predisposición de lxs participantes (gestorxs y destinatarixs), pero principalmente identificar bien aquello que se quiere saber. El ejercicio de definición del objetivo de la evaluación, seguido del diseño del plan de acción al cual se asocian indicadores y metas, son necesarios para facilitar este último procedimiento.

A continuación, se describen los instrumentos que se aplicaron en la evaluación externa realizada y otros posibles de ser utilizados en próximas ediciones: A) Observación participante; B) Entrevistas en profundidad; C) Encuesta semiestructurada para adolescentes; D) Otras herramientas sugeridas.

A. Observación participante de talleres y actividades

En general, en la investigación social, “la observación es el modo de establecer algún contacto empírico con los objetos, sujetos y situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación y comprensión” (Piovani, 2007:191). Esta técnica de relevamiento requiere de la presencia física en el terreno donde se suceden los hechos a investigar y asume la mediación de la propia experiencia de quien mira. El producto de este instrumento es un registro escrito descriptivo.

En las reuniones de trabajo se fueron definiendo algunas líneas de observación de los talleres. Fueron visitados los talleres de *parkour*, circo integral, danza acrobática, boxeo y *kung fu*. Principalmente, el registro se enfocó en la descripción del ambiente, en la interacción entre lxs participantes, en las formas en las que se desplegaba la disciplina en cada caso, el funcionamiento de los grupos, en los usos del lenguaje, los discursos circulantes y en el manejo y la exposición de los cuerpos. Se identificaron roles, hábitos, opiniones, actitudes, afectividades

y gestos corporales. Esta información fue muy interesante para abordar aspectos de la experiencia que no siempre pueden ser puestos en palabras por lxs protagonistas y que la observación externa pudo recuperar.

La guía diseñada para los talleres, también se retomó en las observaciones realizadas sobre actividades recreativas organizadas en el marco del PA como, por ejemplo, la salida al *Centro Cultural de la Ciencia* o las salidas urbanas de los talleres de *parkour*.

En todos los casos, la técnica ayuda a que la mirada apunte a los lugares que fueron definidos de interés, a propósito de los objetivos que se planteó la gestión. Pero también, empíricamente, el territorio puede desbordar los anclajes de la guía, es decir que se pueden suceder situaciones no previstas. Y eso, también debe ser registrado para formar parte de la memoria, por lo que es muy importante la disposición de quien observa. Resulta útil que los instrumentos se complementen con comentarios no pautados previamente, que surjan de la mirada espontánea de quien se encuentra haciendo el registro.

B. Entrevistas en profundidad al equipo

Las entrevistas fueron pensadas para recuperar las voces del equipo de trabajo. Las preguntas se fueron adaptando a cada interlocutor/a, a partir de una base estructurada en función del plan de la evaluación. De esa manera, quien lleva adelante la entrevista cuenta con herramientas para conducir la conversación a los fines específicos del encuentro.

En la planificación de una entrevista, no solamente cuenta la definición de a quién entrevistar, sino también el armado de una guía con el propósito de producir una conversación con cierta línea argumental pre-definida. En este caso el instrumento se dirigió a recuperar la interpretación de los procesos en el que los actores estaban insertos. Rescató las observaciones y el análisis que cada unx de los entrevistadxs tenía elaborados previamente o que pudo armar en el marco del diálogo.

Para el caso Crisol-CECAM se diseñaron tres pautas de entrevistas, dirigidas a tres actores diferentes: 1) Coordinación; 2) Supervisión; y 3) Operadoras y talleristas. En todas, se mantuvieron líneas de indagación generales y se crearon otras referidas a la especificidad de la posición de cada entrevistadx. Las cuestiones generales, se basaron en definiciones del PA, la relación con las OSC, la relación entre planificación-desarrollo-resultados y las representaciones sobre la población destinataria (adolescentes). En cuando a las preguntas, específicamente se orientaron a profundizar sobre cada función en particular, según el rol en el proyecto.

C. Encuesta semiestructurada para adolescentes

La encuesta es una herramienta de recolección de datos comúnmente utilizada. Como explica muy bien Archetti (2007:203), permite relevar información sobre actitudes, creencias y opiniones, así como pautas de consumo, prejuicios y hábitos.

En este caso se diseñó un cuestionario⁶ orientado a un grupo de adolescentes que había llegado hasta el final de los talleres de 2019. Las encuestas no eran obligatorias, fueron aplicadas por encuestadorxs a la salida de los talleres y el registro de los datos fue anónimo. Si bien se eligió esta opción, el formato semiestructurado del diseño admite también una modalidad auto-administrada. Es decir, que la ficha puede ser entregada a cada adolescente para que la complete en forma autónoma.

El diseño de la herramienta se enfocó en obtener información útil para la planificación de próximos talleres. En general, cada área de indagación estaba conformada por lo que se denominan “preguntas cerradas” (proponen categorías pre-configuradas sobre las cuales hay que escoger una o varias) y “preguntas abiertas” (dan libertad para que se expresen en palabras propias

⁶ El cuestionario puede consultarse en el apartado de Anexo.

del entrevistadx). Una primera parte del cuestionario se orientó a conocer a lxs adolescentes desde su autoafirmación generacional (edad, género) y el contexto de sus hogares (barrio, composición del hogar). En segundo lugar, se definieron una serie de preguntas que apuntaban a conocer la inserción de lxs jóvenes en el sistema educativo y sus proyectos vinculados al estudio. El PA apunta a la formalización educativa, por lo que fomenta que estos espacios sirvan como promotores de reinserción o de continuidad escolar. En tercer lugar, se indagó la relación con lo laboral. Crisol tenía un especial interés por conocer las ideas y representaciones sobre el trabajo, pensando en posibles abordajes del tema como eje transversal en futuras ediciones. El tópicó fue consultado en dos dimensiones. Por un lado, se apuntó a la actualidad preguntando sobre la existencia de alguna relación laboral en el presente. Y, por otro lado, se indagó en relación al proyecto laboral. Fue interesante ver cómo ese desdoblamiento temporal permitió registrar entre lxs jóvenes estrategias, límites y potencialidades en relación a este asunto.

Lo que sigue, refiere a la relación que lxs adolescentes tenían con el PA. Pretendía reconstruir su trayectoria y la manera en la que habían llegado a integrarse. En esta parte del cuestionario, las preguntas apuntan específicamente a la evaluación de los resultados de los talleres. Registraron elecciones, sentimientos, hábitos, percepciones y apreciaciones que estarían integradas al hecho de participar de los talleres. Lxs jóvenes fueron consultados sobre el espacio, lxs talleristas y operadoras, las modalidades pedagógicas y la pertenencia institucional, entre otras cosas. También, se brindó un lugar para la valoración de la propuesta y la necesidad de mejoras.

D. Otras herramientas surgidas de la experiencia

Existen otras herramientas que podrían ser muy útiles para organizar el relevamiento de información. Estas surgieron como ideas, pero no fueron probados en esta edición de la evalua-

ción. Apuntan a la cotidianidad del proceso, a tratar de materializar el registro de las situaciones emergentes y las formas en que se fueron tomando las decisiones.

Se proponen dos formatos que no son excluyentes: 1) reportes de reuniones y 2) diario de proceso de gestores. Ambos pueden organizarse en formatos digitales, que faciliten aún más su elaboración. En cuanto al primero, lo importante es que exista una plantilla que sistematice lo conversado en función de dejar constancia de los contextos de la toma de decisiones. Luego de cada reunión, se elabora una relatoría estructurada en la que pueden sintetizarse: participantes, tema de discusión, resoluciones adoptadas y temas pendientes de definición.

En cuanto al diario de proceso, se refiere a un dispositivo de fácil implementación donde cada tallerista u operadorx pueda volcar percepciones sobre cada encuentro. La idea es que sea un instrumento interactivo, al que todo el equipo pueda acceder para conocer las circunstancias en las que se desarrolla cada taller. Puede tener un formato semi-estructurado, de información cualitativa. Por ejemplo, se puede completar información acerca de problemas emergentes, situaciones relevantes, observaciones sobre la clase (estado de ánimo de participantes, niveles de participación en las propuestas, estrategias para fortalecer la grupalidad que fueron exitosas o que fracasaron). El objetivo es que sea información descriptiva y sintética, que deje asentado las percepciones espontáneas del momento y que se pueda recuperar en instancias de intercambio que realicen los equipos.

Todo lo expuesto conforma un modelo, basado en un conjunto de ideas sobre las que se diseñaron herramientas que fueron probadas y funcionaron en el trabajo de campo.⁷ Perfectibles y también flexibles a dialogar con cada realidad y territo-

⁷ Los resultados de la implementación de este modelo pueden verse en el Capítulo II.

rio. Se espera que puedan ser apropiadas como recurso, tanto para las organizaciones que implementan el PA como aquellas que trabajan en la línea de proyectos de inclusión sociocultural de jóvenes.

ANEXO

1. Guías de indicadores sugeridos para cada una de las etapas de la ejecución identificadas en el proceso Crisol-CECAM

Interinstitucionalidad		
Plan de Acción	INDICADORES	FUENTES DE RELEVAMIENTO
1. Definir metas de implementación anual	1.1. Objetivos y metas definidos 1.2. Tareas por objetivo diseñadas 1.3. Relación entre objetivos del programa y la Organización establecida	▷ Reporte de reuniones de coordinación general, con operadores y talleristas
2. Identificar dificultades para alcanzar las metas planteadas	2.1. Dificultades según requerimientos propios del Programa Adolescencia 2.2. Límites del Programa para la ejecución de ideas 2.3. Limitaciones culturales y/o intra/inter-generacionales identificadas en el proceso	▷ Talleres de evaluación interna o externa, ▷ Observaciones de la supervisión del programa ▷ Entrevistas a gestores participantes.
3. Habilitar sinergias interinstitucionales y gestar redes	3.1. Potencialidades y/o ventajas que ofrece el Programa Adolescencia 3.2. Potencialidades y/o ventajas que ofrece el territorio 3.3. Número y tipo de alianzas establecidas 3.4. Motivos que movilizaron las redes	▷ Talleres de evaluación interna ▷ Reporte de reuniones Informes de proceso ▷ Entrevistas a gestores participantes. ▷ Diario de proceso de gestores participantes.

La evaluación como herramienta de puesta en valor de las prácticas de las OSC

4. Control de los tiempos administrativos	<p>4.1. Financiamiento recibido en tiempo y forma</p> <p>4.2. Pagos realizados en tiempo y forma</p> <p>4.3. Problemas burocráticos recurrentes</p> <p>4.4. Conflictividad alrededor de cuestiones administrativas</p> <p>4.5. Informes y asistencias registrados y entregados.</p>	<p>▷ Reportes de reuniones de coordinación,</p> <p>▷ Talleres de evaluación interna o externa</p> <p>▷ Diario de proceso de gestores participantes</p>
5. Presencia institucional activa	<p>5.1. Grado de información que los jóvenes tienen sobre Programa</p> <p>5.2. Institución con la cual identifican al Programa</p> <p>5.3. Referentes del Programa con mayor visibilidad</p> <p>5.4. Utilidades de la Beca</p>	<p>▷ Talleres evaluación</p> <p>▷ Entrevista o encuesta a destinatarios.</p>

Planificación, Diseño y Ejecución de plan de acción		
OBJETIVOS	INDICADORES	FUENTES DE RELEVAMIENTO
1. Definición del equipo de talleristas y operadores	1.1. Motivación 1.2. Continuidad 1.3. Manejo de temas disciplinares 1.4. Manejo de técnicas grupales 1.5. Capacidad de comunicación 1.6. Sensibilidad a los enfoques de género	▷ Reportes de reuniones de intercambio y formación.
2. Planificación	2.1. Participación en reuniones de los talleristas 2.2. Cantidad de reuniones realizadas 2.3. Entrega en tiempo y forma de planes de trabajo y de informes de actividades de talleristas 2.4. Número y tipo de propuestas de trabajo sugeridas por tallerista 2.5. Número y tipo de propuestas innovadoras de trabajo presentadas	▷ Reportes de reuniones de coordinación, ▷ Talleres de evaluación interna o externa ▷ Diario de proceso de gestores participantes
3. Definición de roles	3.1. Roles definidos y articulados 3.2. Problemas en el funcionamiento de parejas pedagógicas 3.3. Identificación de roles por parte de jóvenes participantes 3.4. Modificaciones en los roles que fueron efectivos para los objetivos del programa.	▷ Reportes de reuniones de coordinación, ▷ Talleres de evaluación interna o externa ▷ Diario de proceso de gestores participantes
4. Resolución de problemas: control de situaciones afuera y adentro de los talleres.	4.1. Estrategias de solución de problemas implementadas 4.2. Tipo de problemas sobre los que se tuvo que intervenir	▷ Diario de proceso de gestores participantes

Cuadernos de trabajo: 2

La evaluación como herramienta de puesta en valor de las prácticas de las OSC

5. Composición de los grupos	5.1. Edades	▷ Ficha de
	5.2. Barrios	SININA
	5.3. Grupo familiar	▷ Ficha por
	5.4. Otras actividades artístico/deportivas	participante diseñada ad-hoc

Resultados y efectos en adolescentes		
OBJETIVOS	INDICADORES	FUENTES DE RELEVAMIENTO
Realizar caracterización sociocultural de participantes	1.1. Grupos de edad 1.2. Identidades de género 1.3. Composición del hogar 1.4. Barrio de procedencia 1.5. Año escolar en curso 1.6. Pertenencia a algún tipo de organización (artística, religiosa, política, otra) 1.7. Trabajo (si tiene un empleo formal o informal, remunerado o no remunerado) 1.8. Tiempo de estancia en el Programa Adolescencia 1.9. Inserción en otros Programas del GCBA 1.10 Motivo por el que llegó al taller (cercanía, beca, familia, disciplina). 1.11 Cambios en la motivación en el transcurso de la experiencia	▷ Ficha de SININA ▷ Ficha por participante diseñada ad-hoc ▷ Encuesta semiestructurada
Controlar asistencias y continuidad.	2.1 Número de jóvenes que integran los talleres (edad/género) 2.2. Número de jóvenes que integran los talleres (edad/género) 2.3. Promedio de asistencias 2.4. Promedio de inasistencias 2.5. Permanencia de participantes en las sesiones (edad/genero) 2.6. Cantidad de llamados de seguimiento realizados 2.7. Cantidad de jóvenes que volvieron a las actividades a partir de los llamados 2.8. Cantidad de jóvenes que abandonaron la actividad	▷ Ficha de SININA ▷ Ficha por participante diseñada ad-hoc ▷ Encuesta semiestructurada ▷ Diario de proceso de gestores participantes

<p>Trabajar la Grupalidad</p>	<p>3.1. Actitud con el grupo (indiferencia, rechazo, valoración positiva) 3.2. Tipo de motivación que muestran los miembros (control, logro, poder, pertenencia). 3.3. Grado de coordinación de esfuerzos para obtener objetivos comunes. 3.4. Interacción entre los miembros producto de actividades externas o internas al grupo. 3.5 Problemas resultantes de interacciones sociales al interior del grupo.</p>	<p>▷ Diario de proceso de gestores participantes ▷ Talleres de evaluación interna o externa</p>
<p>4. Transmitir el lenguaje y los códigos de disciplinas culturales y deportivas</p>	<p>4.1. Procesos de incorporación de aprendizajes identificados 4.2. Metodologías pedagógicas implementadas 4.3. Grado de cumplimiento de objetivos de desarrollo en las disciplinas propuestos</p>	<p>▷ Diario de proceso de gestores participantes ▷ Talleres de evaluación interna</p>
<p>5. Vincular saberes y prácticas de las disciplinas al cuidado cotidiano del cuerpo.</p>	<p>5.1. Cambios en hábitos alimenticios producidos 5.2. Cambios en la forma de vestir acordes a los entrenamientos 5.3. Nuevos registros sobre el cuerpo identificados</p>	<p>▷ Diario de proceso de gestores participantes ▷ Talleres de evaluación interna ▷ Encuesta semiestructurada.</p>

<p>Promover la pertenencia al espacio de los talleres</p>	<p>6.1. Elementos y espacios con los que se identifica la actividad</p>	<p>▷ Diario de proceso de gestores participantes</p> <p>▷ Talleres de evaluación interna</p> <p>▷ Encuesta semiestructurada.</p>
<p>7. Generar medios de comunicación efectivos.</p>	<p>7.1. Medios de comunicación utilizados</p> <p>7.2. Actividad de los grupos en los medios especificados</p> <p>7.3. Tipo de información que circula en los medios de comunicación grupales</p> <p>7.4. Usos individuales de los medios de comunicación</p>	<p>▷ Diario de proceso de gestores participantes</p> <p>▷ Talleres de evaluación interna o externa</p> <p>▷ Encuesta semiestructurada.</p>
<p>8. Trabajar en el cuidado de la salud sexual y reproductiva</p>	<p>8.1. Documentos informativos distribuidos</p> <p>8.2. Talleres y actividades informativas realizadas</p> <p>8.3. Cantidad de consultas recibidas</p> <p>8.4. Valoración de las actividades realizadas</p>	<p>▷ Diario de proceso de gestores participantes</p> <p>▷ Talleres de evaluación interna o externa</p> <p>▷ Encuesta semiestructurada.</p>

2. Guía para la Observación participante

AMBIENTE

- Música
- Estado del lugar
- Clima en el lugar

LLEGAR/IRSE

- Con quién/es
- Cómo, en qué medio de transporte
- Puntualidad
- Cruces entre los grupos

INTERACCIÓN CON ADULTXS

- Intercambios e interlocuciones
- Formas de comunicación
- Distinción de roles entre tallerista y operadores

DESPLIEGUE DE LA DISCIPLINA

- Organización de la clase
- Recursos pedagógicos
- Barreras y dificultades identificadas en la puesta en práctica
- Aplicación del lenguaje técnico

GRUPALIDAD

- Afinidades electivas (grupos etarios, género, otros)
- Afectividades al interior del grupo
- Dinámicas de inclusión en casos con dificultades motrices u otras discapacidades
- Integración
- Presencia de los dispositivos electrónicos durante la práctica

DISCURSOS

- Conversaciones y relatos (tonos, tipos de participación, temas)
- Manejo del lenguaje inclusivo
- Comunicación corporal
- Apropiación del lenguaje propio de la disciplina

CUERPOS

- Estado de los cuerpos (cansados, relajados, hiperactivos, pesados, activos)
- Diversidades (estilos, looks, tatuajes)
- Identificaciones de género (pañuelos, cintas de LGTB)
- Prácticas de cuidado de los cuerpos
- Uso del espacio

3. Cuestionario para encuesta de adolescentes participantes

Cuestionario Nro.:

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA - OBSERVATORIO DE CIUDADANÍA CULTURAL
CRISOL - CECAM - PROGRAMA ADOLESCENCIA GCBA
CUESTIONARIO ADOLESCENTES**

IMPORTANTE: La información obtenida en esta encuesta es anónima y será utilizada para el mejoramiento de la propuesta para próximas ediciones.

1. Edad:

2. Género:

3. ¿En qué barrio vivís?
.....

3.1. ¿Siempre viviste allí? SI NO

3.1.1. Si NO, ¿desde cuándo? ¿Dónde vivías antes?

.....

3.2. ¿Cómo describirías tu barrio actual?
.....
.....

4. ¿Con quiénes vivís?

Mamá	<input type="checkbox"/>
Papá	<input type="checkbox"/>
Hijos/as	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>
Abuelos/as	<input type="checkbox"/>
Tíos/as	<input type="checkbox"/>
Amigos/as	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>

4.1. ¿Tenés hijos?
 SI NO Edades:

4.2. ¿Tenés al cuidado algún adulto, adulto mayor o niño/a?
 SI NO Relación:

5. ¿Vas a la escuela?

Si	<input type="checkbox"/>
No, abandoné	<input type="checkbox"/>
Ya terminé el secundario	<input type="checkbox"/>

→ 5.1. Año en curso:

5.2. ¿Repetiste algún año? SI NO

5.3. ¿Cambiate de escuela alguna vez? SI NO

5.3.1.: Si SI; ¿por qué?:

5.4. ¿Qué querés hacer al finalizar el secundario? / ¿Creés que tu familia acompañaría tu decisión?
.....

5.5. ¿Te gustaría estudiar una carrera terciara o universitaria? ¿Cuál?
.....

6. ¿Trabajás?

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

→ 6.1. ¿Qué ocupación tenés? (Describe)
.....

6.1.1. ¿Cuántas horas trabajás por semana? (hs)

6.1.2. ¿Desde cuándo tenés la ocupación actual?

6.1.3. ¿Tu trabajo es en blanco? SI NO

6.2. Si pudieras elegir, ¿de qué te gustaría trabajar?

UNDAV-Observatorio Ciudadanía Cultural 11/2019

Cuestionario Nro.:.....

7. ¿En qué año entraste al Programa Adolescencia?

7.1. ¿Cómo te enteraste de la existencia del Programa?

7.2. ¿Podrías contarme cómo fue el ingreso al Programa? ¿Tuviste problemas? ¿Cuáles? (Indagar)

.....

7.3. ¿Qué es lo que más te interesaba del Programa? ¿Por qué? (Indagar: ¿la beca? ¿Hacer deporte? ¿Conocer amigos?)

.....

7.4. ¿Qué taller/es estás haciendo?

- Circo Integral
- Wushu Kungfu
- Boxeo
- Danza acrobática
- Parkour

7.4.1. ¿Por qué elegiste ese taller? (Decir

opciones solo si no sabe qué decir)

- a. Me quedaba cerca de casa
- b. Lo sugirieron mi madre/padre
- c. Siempre quise practicar esa disciplina
- d. Por los horarios
- e. Ya practicaba antes
- f. Me anoté con amigos
- g. Para obtener la beca
- h. Por recomendación
- i. Otra/o

7.4.2. Desde que practicás..... cambié algo en tus hábitos cotidianos? (Indagar alimentación, descanso, cuidados del cuerpo, timidez...)

.....

7.4.3. ¿Con cuáles de estas frases te identificás? (Mostrar Tarjeta)

- a. Cuando puedo, entreno en casa
- b. La disciplina es muy exigente y no logro hacer avances
- c. No tuve problemas para integrarme a la dinámica de los talleres
- d. No me gusta que me miren mientras practico
- e. Veo que mis compañeros pueden hacer las pruebas y me da vergüenza intentarlo
- f. Me da seguridad que me estén mirando mis compañeros mientras practico
- g. En la clase me aburro porque hay que esperar mucho para practicar con los elementos
- h. Ninguna
- i. Otra

7.4.4. ¿Con cuáles de estos adjetivos caracterizarías a las/los talleristas? Elijan 3 (Mostrar Tarjeta)

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| a. Aburridos/as | <input type="checkbox"/> | g. Atentos/as | <input type="checkbox"/> |
| b. Sabios/as | <input type="checkbox"/> | h. Cariñosos/as | <input type="checkbox"/> |
| c. Expresivos/as | <input type="checkbox"/> | i. Distantes | <input type="checkbox"/> |
| d. Buena onda | <input type="checkbox"/> | j. Profesionales | <input type="checkbox"/> |
| e. Malhumorados/as | <input type="checkbox"/> | k. Distraídas/os | <input type="checkbox"/> |
| f. Simpáticos/as | <input type="checkbox"/> | l. Ignorantes | <input type="checkbox"/> |

7.4.5. ¿Cómo es tu relación con las operadoras? Elije 2 (Mostrar tarjeta)

- a. Me ayudan a sostener la actividad

--

Cuadernos de trabajo: 2

La evaluación como herramienta de puesta en valor de las prácticas de las OSC

Cuestionario Nro.:.....

- b. No sé quiénes son
- c. Nunca sé qué decirles cuando me llaman
- d. Siento que puedo contarles lo que me pasa
- e. Me controlan demasiado
- f. Están pendientes de lo que necesitamos

8. ¿Vivís lejos del CECAM?

SI
NO

8.1. ¿En qué te movilizás hasta el CECAM?

- a. Bicicleta
- b. Colectivo
- c. Caminando
- d. Auto
- e. Subte/Premetro

8.2. Cuando entrás al CECAM, ¿con cuáles de estas sensaciones te identificás? Elija 3 (Mostrar tarjeta)

Alegría
Confusión
Cansancio

Miedo
Vergüenza
Entusiasmo

Aventura
Esfuerzo
Tristeza

8.3. ¿Cambiarías o agregarías algo en el espacio del CECAM? ¿Qué? ¿Por qué lo cambiarías?

.....

9. ¿Qué te parecen las actividades extra-disciplina que se organizan en el espacio de los talleres? ¿Recordás alguna que te haya gustado especialmente? ¿Te gustaría proponer alguna otra actividad para trabajar en este espacio? *Indagar.*

.....

.....

10. ¿De quién/es te parece que depende la organización de todas las actividades que realizás en los talleres?

- a. Programa Adolescencia/Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- b. Asociación Civil Crisol
- c. CECAM
- d. No sabe

11. ¿Tenés alguna propuesta que pueda mejorar la dinámica de los talleres?

.....

12. ¿Te gustaría continuar el año que viene con la misma u otra actividad?

.....

13. ¿Recomendarías la actividad? ¿Por qué?

.....

Referencias

- Avenburg, K. *et al.* (2015): Proyecto de Investigación. Música e Inclusión Social: Los Proyectos de Orquestas Infantiles y Juveniles en el Gran Buenos Aires. En Ministerio de Cultura de la Nación, *#PensarLaCulturaPública: Apuntes para una cartografía nacional*. Buenos Aires: Subsecretaría de Cultura Pública y Creatividad.
- Avenburg, K., Cibeá, A., y Talellis, V. (2017): Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 13-57.
- Barbieri, N., Partal, A., y Merino, E. (2011): Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales? *Papers. Revista de Sociología*, 96 (2), 477-500.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2003): "La gestión asociada. Una utopía realista". Centro de Apoyo al Desarrollo Local CEA-DEL. Cuaderno N° 39. Buenos Aires.
- Cogliati, C.; Kossoy, A. y Kremenchutzky, S. (2001): "Gestión de las organizaciones de la sociedad civil de combate a la pobreza. La estrategia de fortalecimiento institucional". Unesco, Seminario Regional de América Latina y el Caribe: "Ongs, Gobernanza y desarrollo en América Latina y el Caribe. Montevideo, Uruguay, 28 al 30 de noviembre de 2001.
- Cohen, N. y Franco, R. (2000): *Evaluación de proyectos sociales*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- Dagnino, E., Olvera, Alberto J., Panfichi, A. (2008): *Innovación democrática en América Latina: una primera mirada al proyecto democrático-participativo*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708023118/05dag.pdf>
- Ferreño, L. y Giménez. M.L. (2017): “Desafíos actuales de las políticas culturales. Análisis de caso en el Municipio de Avellaneda”, en *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* N°71. Año XIX, Buenos Aires.
- Ferreño L. y Montoya N. (2017): “Políticas culturales e inclusión social. Perspectivas cruzadas Francia-Argentina. Plan operacional conjunto del programa de Formación de Formación en Universidad Sorbonne Paris Cite (Francia) y Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina).
- Holden, J. & Baltà, J. (2012): “The Public Value of Culture: a literature review”, EENC Paper, January.
- Infantino, J. (2019): *Disputar la cultura. Arte y transformación social en la Ciudad de Buenos Aires*. Editado por Julieta Infantino, RGC Libros, Caseros.
- ____ (2016a) “De pluralizar las políticas culturales al arte para la transformación social”. En: Cardini, Laura y David Madrigal González (coords). *Cultura, antropología y transformación social desde las políticas culturales de Argentina, Brasil y México*. El Colegio de San Luis de Potosí, S.C. México (en prensa).
- ____ (2016b) “Experiencias de intervención social desde el arte (circense) como esfera de desarrollo de políticas culturales en Argentina”. En: ROTMAN, Mónica (Editora responsable) *Dinámicas de poder, estado y sociedad civil en los procesos patrimoniales y las políticas y gestión de la cultura*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección SABERES. Pp. 277-311, Buenos Aires.
- Kantor, D. (2008): “El mandato de la prevención en discusión”. En: *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del

Estante Editorial, Buenos Aires.

- Kremenchutsky, S. *et al.* (2015): Estrategias de intervención en Ciudad Oculta. www.crisolps.org.ar “Crisol en Ciudad Oculta. Estrategias de inclusión social” (documento multimedia virtual).
- Lacarrière, M.B.; Cerdeira, M. (2016): Institucionalidad y políticas culturales en Argentina: límites y tensiones de los paradigmas de democratización y democracia cultural. Universidad Federal de Bahía. Revista: Políticas Culturais em Revista. <http://dx.doi.org/10.9771/pcr.v9i1.17043>.
- Martinell, A. (2000): Agentes y políticas culturales. Disponible en: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/nivon/MARTINELL_agentes_y_politicas_culturales.pdf
- Niremberg, O.; Brawerman, J.; Ruiz, V. (2005a): Evaluar para la transformación: innovación en la evaluación de programas y proyectos sociales, Paidós, Buenos Aires.
- ____ (2005b): Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia, Paidós, Buenos Aires.
- Roitter, M. (2009): Prácticas intelectuales académicas y extra-académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas. *Nuevos Documentos CEDES*, 66. Recuperado de http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Ndoc_c/66.pdf
- Tapia, S. (2019): “Vulnerabilidades, movilidades y corporalidades en jóvenes que realizan prácticas artísticas y deportivas en barrios populares de Buenos Aires”, en *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, SP-Brasil.
- ____ (2016): Cuerpos, emociones e individuación: un análisis de las experiencias de jóvenes que realizan prácticas artísticas y deportivas en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado inédita. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Sobre las autoras

Samanta Doudtchitzky es licenciada en Antropología Social y magíster en Políticas Sociales (UBA) y se ha formado en temáticas de género y políticas públicas (UNGS). Es docente en la carrera de Comunicación Social (UBA) y ha participado de diversos equipos de investigación.

Es especialista en formulación, asistencia técnica y evaluación de proyectos sociales y políticas públicas vinculadas a temas de salud, educación, desarrollo rural, empleo, etc. Cuenta con vasta experiencia en el diseño de herramientas de relevamiento y construcción de indicadores cuantitativos y cualitativos. En el campo de la gestión se ha desempeñado en distintos programas y proyectos implementados por el Ministerio de Trabajo de la Nación vinculados a la promoción del empleo y la inclusión social. Asimismo, ha realizado evaluaciones y consultorías para distintos organismos nacionales e internacionales (OIT, PNUD, UNICEF, CFI, etc.). Desde 2012 es responsable del Área de Consultoría Social de Crisol.

Ana Echeverría es antropóloga, investigadora y *performer*. Actualmente se desempeña como coordinadora del área de desarrollo comunitario en Crisol Proyectos Sociales. En el ámbito académico se desempeña como investigadora de temáticas relacionadas con la danza como expresión artística para la transformación social, forma parte del Equipo de investigación en artes, política(s) y transformación social dirigido por Julieta Infantino. Ganadora de Beca a la creación 2016 en la disciplina “arte y transformación social” del Fondo Nacional de las Artes.

Co-creadora de IdilioGrupa, productora de contenidos artísticos políticos feministas. Se ha formado en Danza Movimiento Terapia (avalada por la *American Dance Therapy Association*) y ha realizado estudios de distintas técnicas corporales en performance, danza contemporánea, tango y circo y formaciones en prevención de violencia a través del movimiento, psicocorporalidad, técnicas de movimiento con adolescentes, técnicas de sinergia grupal, etc. Coordina desde 2012 talleres de movimiento creativo y danza. Ha participado como intérprete y directora en obras de danza y teatro.

Silvia Kremenutzky es socióloga (UBA) y psicóloga Social. Tiene amplia experiencia en formulación y evaluación de proyectos y programas sociales, en especial en las áreas de juventud, empleo, desarrollo rural, fortalecimiento institucional. Ha realizado numerosos trabajos, tanto de investigación como de intervención, con abordaje participativo destinado a las poblaciones juveniles y desfavorecidas. Ha sido docente universitaria en temáticas sociales y educativas. Especialista en las áreas de política social, principalmente enfocadas hacia el combate a la pobreza, el fortalecimiento de pequeños productores rurales y la inserción laboral de lxs jóvenes. Ha escrito numerosos artículos sobre la temática social y educativa, y sobre metodologías cualitativas de investigación social. Es consultora de organismos nacionales e internacionales (BID, BIRF, FIDA, Formez). Es fundadora de Crisol Proyectos Sociales, siendo su Directora Ejecutiva desde 1994.

Valeria Ré es socióloga (UBA) y doctora en Antropología Social (IDAES-UNSAM). Profesora adjunta regular e investigadora (UNDAV). Becaria Posdoctoral de CONICET (2019-2021). Participó de grupos de investigación en diversas instituciones (Instituto Gino Germani, Centro Cultural de la Cooperación, CENEP, IDAES, UNDAV), siempre en el campo de la sociología de la cultura (identidades, sociología urbana, localidades pe-

queñas, políticas culturales, cultura y poder). Dirige proyectos de investigación en el marco del Observatorio de Ciudadanía Cultural (UNDAV). Ha realizado numerosos trabajos de investigación aplicada para diagnóstico, seguimiento y evaluación de proyectos sociales y políticas públicas en distintas partes del país. Trabajó en colaboración para diferentes organizaciones nacionales (CFI, Chicos.net, CEFED, Crisol, Fundación Compromiso) e internacionales (OPS, *Save the children*, PNUD, UNPF), en diversas áreas temáticas (educación, cultura, comunicación, producción, tecnologías) con diferentes niveles de participación (coordinación, diseño de metodologías y herramientas, implementación de la metodología y *reporting*). Además, coordinó equipos de gestión y evaluación de proyectos sociales para municipios de la región del litoral (Chaco y Corrientes) y la provincia de Buenos Aires.

