



FIDAMERICA



**Institucionalización del aprendizaje
en iniciativas de alivio de la pobreza rural**

**I. Guijt, J. Berdegue, G. Escobar,
E. Ramirez y J. Keitaanranta**

Enero de 2006

ÍNDICE

Resumen ejecutivo	3
Introducción.....	4
Importancia del aprendizaje en las iniciativas de desarrollo rural del FIDA.....	8
1.1 Conocimiento basado en la experiencia	9
1.2 Explicación del aprendizaje basado en la experiencia en proyectos del FIDA	11
Cómo se vincula el SyE con el aprendizaje de tipo AGC	11
El tipo de ‘aprendizaje’ que <i>no</i> corresponde al AGC	12
Aprendizaje inclusivo.....	13
1.3 El punto focal del aprendizaje y los resultados esperados.....	14
A. Cuestiones que permiten probar los supuestos básicos de un proyecto	17
B. Cuestiones que se centran en dilemas y desafíos operacionales.....	19
Comprensión de las cinco fases del proceso de AGC	21
1.4 Fase 1 – Establecimiento de las bases.....	22
1.5 Fase 2 – Identificación de temas e interrogantes.....	24
1.6 Fase 3 – Sistematización de experiencias, lecciones y documentación	27
Partir de manera simple	29
Asegurar la presencia de elementos fundamentales, pero estar abiertos a los cambios.....	29
Asegurar el pensamiento analítico y también la reflexión crítica	32
Explicación de la diferencia entre conclusiones, recomendaciones y lecciones aprendidas	34
Lidiar con la documentación.....	35
1.7 Fase 4 – Comunicación y socialización	36
1.8 Fase 5 - Institucionalización.....	38
Condiciones institucionales para un aprendizaje real en los proyectos del FIDA.....	43
Condiciones en el contexto del proyecto	43
Diseño del proyecto.....	44
Lidiar con unidades de ejecución pequeñas	45
Cultura del proyecto y habilidades necesarias	46
Etapas de la vida de un proyecto	47
Temas críticos que deben tenerse en cuenta durante el proceso	49
Lecturas recomendadas.....	53

Resumen ejecutivo

Este documento describe un método para mejorar la capacidad de aprendizaje en iniciativas de desarrollo rural destinadas a reducir la pobreza. Sus resultados se sustentan en el trabajo emprendido con una selección de proyectos que cuentan con el apoyo del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) de América Latina y el Caribe y aprovechan la labor sobre metodología de sistematización realizada en conjunto entre FIDAMERICA y PREVAL. Entre los años 2002 y 2005, 16 proyectos del FIDA emprendidos en 11 países se complementaron con gestiones sistemáticas de aprendizaje, de variados niveles de éxito e intensidad, en torno a temas o cuestiones de vital importancia. El método básico consta de cinco fases:

1. Establecimiento de las bases
2. Identificación de temas y preguntas
3. Sistematización de experiencias, análisis y documentación
4. Comunicación y socialización y
5. Institucionalización de las lecciones aprendidas.

Cada una de estas cinco fases se analiza en función de los principales objetivos, resultados esperados, aspectos problemáticos a considerar y participación.

El documento concluye con observaciones acerca de las condiciones necesarias para lograr un aprendizaje eficaz en las iniciativas de desarrollo rural, junto con un breve análisis de temas a considerar que han demostrado ser particularmente importantes para el proceso.

Introducción

La reducción de la pobreza es una tarea compleja que implica abordar aspectos como el desequilibrio de poderes, la escasez de oportunidades económicas y la formación de capacidades en el largo plazo para garantizar una buena gestión, reducir la inequidad, mejorar el bienestar y los ingresos y enfrentar aquellos aspectos que ponen en riesgo la sostenibilidad. La mayoría de los proyectos financiados por el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) abordan fenómenos y procesos vinculados a la pobreza que son específicos a un determinado contexto, lo cual exige que los participantes en el proyecto¹ adapten las ideas teóricas sobre la reducción de la pobreza a una situación concreta e innoven constantemente. No es sorprendente, entonces, que las soluciones a los complejos desafíos que éstos enfrentan en materia ambiental, de democracia y de pobreza con frecuencia surgen de procesos de ensayo-error en el marco de las experiencias del propio proyecto.

En consecuencia, es crucial aprovechar el potencial analítico del personal de proyectos del FIDA, por cuanto éste constituye una fuente clave de innovación institucional. Cada vez más se les solicita a estos profesionales que presenten las ‘lecciones aprendidas’ y documenten las ‘prácticas óptimas’ y así transformen sus proyectos en iniciativas activas de aprendizaje.

El FIDA ha puesto hincapié en su compromiso constante de mejorar el aprendizaje y la gestión de conocimientos centrados en los proyectos. Con ello, busca adquirir nuevas percepciones sobre temas clave seleccionados² a partir de las experiencias concretas adquiridas de los proyectos y usar tales percepciones para forjar nuevas políticas públicas, proyectos, procedimientos y prácticas, además de mejorar los resultados y los efectos del proyecto que en primera instancia generó esas percepciones. Esta inquietud no tiene que ver con el conocimiento por el conocimiento en sí, sino con la búsqueda de oportunidades para mejorar las acciones, ya sea de inmediato, en las siguientes fases del financiamiento o, en términos más generales, en el ámbito de la reducción de la pobreza. El razonamiento aquí se funda en que con ello, el financiamiento de FIDA no sólo tendrá impacto local, sino que además puede enriquecer la reflexión sobre la reducción de la pobreza.

¹ El término “participantes en el proyecto” incluye no sólo al personal de las unidades de administración y ejecución del proyecto, sino también a las organizaciones co-ejecutoras, las organizaciones rurales de base, las ONG, tal vez los gobiernos municipales y otros organismos de nivel local y las entidades públicas como el Ministerio de Agricultura. En este documento, se trata de un término que se refiere al conjunto de organizaciones y grupos directamente involucrados en la ejecución del proyecto.

² Los temas prioritarios en la Estrategia Regional de América Latina y el Caribe para el período 2002 a 2006 son los siguientes: servicios financieros rurales, descentralización y formación de capacidades, desarrollo de mercados de servicios para los pobres rurales, pueblos indígenas y acceso a mercados regionales e internacionales dinámicos.

De lo anterior se desprende que los proyectos del FIDA deberían evaluarse, al menos en parte, según qué tan bien identifican las lecciones de los proyectos, sintetizan estas lecciones a nivel regional y las utilizan para hacer aportes significativos al mejoramiento del conocimiento, las políticas públicas y sobre todo, las prácticas en el ámbito de la reducción de la pobreza y el desarrollo rural sostenible.

Sin embargo, más crucial que el aprendizaje como criterio de desempeño es el énfasis de este estudio en la necesidad de organizar los proyectos del FIDA de manera tal de hacer del aprendizaje un proceso explícito y eficiente³. Las experiencias adquiridas durante la ejecución de un programa o proyecto deben utilizarse para generar entendimientos y sacar lecciones que mejoren el propio proceso de ejecución y aporten a un mayor caudal de conocimientos. Aprender de la práctica no es un proceso accidental. Al contrario, debe planificarse, entre otros como parte del diseño del proyecto, las exigencias laborales del personal, el ciclo de reuniones y reflexiones y la cultura del proyecto en general. Tal como sucede en muchos proyectos de desarrollo, la mayoría de los procesos del FIDA no están diseñados como procesos de aprendizaje en la práctica. Por lo tanto, el desafío aquí es propiciar, diseñar y llevar a cabo procesos de aprendizaje al interior de las organizaciones y las actividades de proyectos cuyo diseño no ha contemplado este objetivo.

Entre 2002 y 2005, los autores de este documento emprendieron un trabajo con el personal de 16 proyectos del FIDA en 11 países de América Latina y el Caribe (ver el Cuadro 1) como parte de la Red Regional FIDAMERICA⁴, a través del cual apoyaron esfuerzos sistemáticos de aprendizaje en torno a temas o interrogantes de importancia medular para los participantes en un proyecto. Este proceso se sustentó fuertemente en trabajos anteriores emprendidos por FIDAMERICA y en la labor conjunta y permanente realizada con PREVAL, en especial en lo que se refiere al desarrollo de metodologías y la formación de capacidades de sistematización de las experiencias de desarrollo rural.

En el contexto de un marco común conocido como '*Aprendizaje y Gestión de Conocimiento*' (AGC) acompañamos proyectos con dispares niveles de intensidad y resultados en materia de aprendizaje. En algunos casos, el concepto de AGC se incorporó a procesos de aprendizaje ya en marcha, en otros se llevó a cabo de manera excepcional, mientras que en un proyecto no fue posible avanzar más allá de los pasos iniciales.

El concepto de AGC, según una definición inicial del año 2002, constaba de un proceso de seis etapas:

1. Experiencias de desarrollo;
2. Identificación de temas y formulación de preguntas;

³ En este documento, el aprendizaje se centra en el proceso de generar conocimientos a partir de la experiencia de un proyecto y su utilización para mejorar las acciones a futuro. También podría denominarse 'aprendizaje-acción' o 'aprendizaje por experiencia'.

⁴ FIDAMERICA es una red regional de aprendizaje financiada por el FIDA y coordinada por Rimisp-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (www.rimisp.org).

3. Sistematización de las experiencias de desarrollo;
4. Análisis para identificar lecciones factibles de usar en otros ámbitos;
5. Documentación del proceso de aprendizaje y sus resultados;
6. Institucionalización de las lecciones aprendidas (socialización, formación de capacidades, normas, incentivos).

En abril de 2004, modificamos el concepto original de AGC transformándolo en un proceso de cinco etapas (vea la Figura 1) que incorpora las realidades y experiencias de los proyectos con los que habíamos interactuado. Por lo tanto, este documento constituye el entendimiento probado y corregido del “aprendizaje” en el contexto de los proyectos del FIDA.

Cuadro 1. Proyectos del FIDA incluidos en la iniciativa AGC

<i>Proyecto y país</i>	<i>Involucrado en AGC desde</i>
CORREDOR CUZCO-PUNO, Perú	2002
DOM HELDER, Brasil	2003
FAT, Nicaragua	2002
HULE, México	2003
PADEMÉR, Colombia	2002
PRODAP II, El Salvador	2002
PRODECOP, Venezuela	2002
PRODERCO, Honduras	2002
PRODERQUI, Guatemala	2004
PRODEVER, Guatemala	2004
PRONADEL, Honduras	2002
PROPESUR, República Dominicana	2003
PROSALAFÁ, Venezuela	2004
PROSOC, Honduras	2002
TRIPLE C, Panamá	2002
URUGUAY RURAL, Uruguay	2004

Con el presente documento buscamos proporcionar un resumen metodológico del concepto y la práctica del proceso AGC tal y como se llevó a cabo en un tipo de contexto específico de desarrollo rural, a saber, el de los proyectos del FIDA. Estos esfuerzos en pos de reducir la pobreza comparten ciertas características que afectan su capacidad de aprender en base al concepto de AGC (ver la sección 4 más adelante). Los proyectos del FIDA son iniciativas:

- gubernamentales, que por consiguiente están insertas en sistemas, culturas y procedimientos políticos y públicos existentes;
- orientadas hacia hogares rurales y regiones de extrema pobreza, cuyos beneficiarios y entorno institucional ejercen fuertes presiones sobre el personal del proyecto para que éste entregue soluciones concretas y rápidas y no “pierda” el tiempo en procesos que no apunten en forma clara en esa dirección;

dirigentes de organizaciones rurales y para las redes regionales similares a FIDAMERICA que cuentan con el apoyo del FIDA en África Occidental (FIDAFRIQUE), Asia (ENRAP) y Norte de África y el Oriente Cercano (KariaNet)

El documento comienza describiendo la importancia del 'aprendizaje' como proceso consciente en las iniciativas de desarrollo rural, antes de ahondar en cómo implementamos en concepto de AGC en diversos contextos. Luego analizamos las condiciones institucionales que parecen ser críticas para lograr un aprendizaje eficaz y destacamos una serie de temas clave que requieren atención especial. El documento incluye ejemplos de los diferentes proyectos del FIDA con los cuales tuvimos el privilegio de trabajar y a los cuales agradecemos por las ideas colectivas que analizamos aquí.

Importancia del aprendizaje en las iniciativas de desarrollo rural del FIDA

“Mejorar el desempeño y la sostenibilidad de los proyectos del FIDA exige esfuerzos sostenidos de aprendizaje institucional. En el mundo de hoy, una institución no puede funcionar con eficacia si no refuerza constantemente sus principales recursos y capacidades. El conocimiento es el principal recurso estratégico de las instituciones involucradas en la compleja tarea de luchar contra la pobreza rural. Las organizaciones que aprenden son aquellas capaces de organizar procesos sistemáticos que apuntan a mejorar la calidad y la pertinencia de su base de conocimientos a fin de comprender mejor la realidad en la que funcionan, todo ello con el fin de aplicar este recurso estratégico a la tarea de tomar decisiones estratégicas complejas” (FIDA 2002).

Entre 1978 y 2002, FIDA ha invertido más de US\$1.100 millones en desarrollo rural en la región de América Latina y el Caribe. Para garantizar que los pobres de las zonas rurales se beneficien al máximo de esta inversión, la institución está en permanente búsqueda de nuevas formas de combatir la pobreza. En este contexto, la innovación es un aspecto esencial para superar los problemas de las actuales estrategias de reducción de la pobreza y para afrontar las nuevas dificultades que surgen en el camino. Otro aspecto importante es obviar la aplicación mecánica de estrategias restringidas o inadecuadas, así como evitar la pérdida de tiempo en múltiples y nuevas discusiones de asuntos que ya han sido resueltos con anterioridad. Por ende, pese a la distancia geográfica que los separan y a los contextos culturales, políticos y ambientales específicos a los que están sujetos los proyectos del FIDA, intercambiar sus experiencias podría transformarse en una riquísima fuente de hallazgos y en la divulgación de innovaciones relacionados con su meta común de reducir la pobreza.

Ahora bien, es fundamental que el aprendizaje suceda a nivel de cada proyecto. Es ahí donde “se da la interacción con la pobreza rural, sus causas, dinámicas y

consecuencias y donde se diseñan y gestionan las estrategias e intervenciones destinadas a erradicarla” (FIDA 2002).

1.1 Conocimiento basado en la experiencia

En este ámbito, una fuente básica de conocimientos sobre la cual se construye el concepto de AGC es el ‘conocimiento basado en la experiencia’. Este conocimiento constituye la comprensión que surge de la práctica cotidiana de quienes están involucrados en iniciativas de reducción de la pobreza. Los procesos de aprendizaje suelen no ser explícitos en los proyectos, sino más bien tácitos (Nonaka y Takeuchi, 1995) y si bien el conocimiento tácito se hace visible a través de las capacidades y competencias individuales, la gente suele tener dificultades para articular este tipo de conocimientos. Las personas a menudo no advierten que el conocimiento tácito puede tener valor para otros ni tampoco que no siempre es conocido por los demás. Puesto que el conocimiento tácito basado en la experiencia también se construye a partir de modelos mentales de la realidad de cada individuo, articularlo requerirá aclarar las percepciones subyacentes de cómo ‘funcionan las cosas’ y por qué.

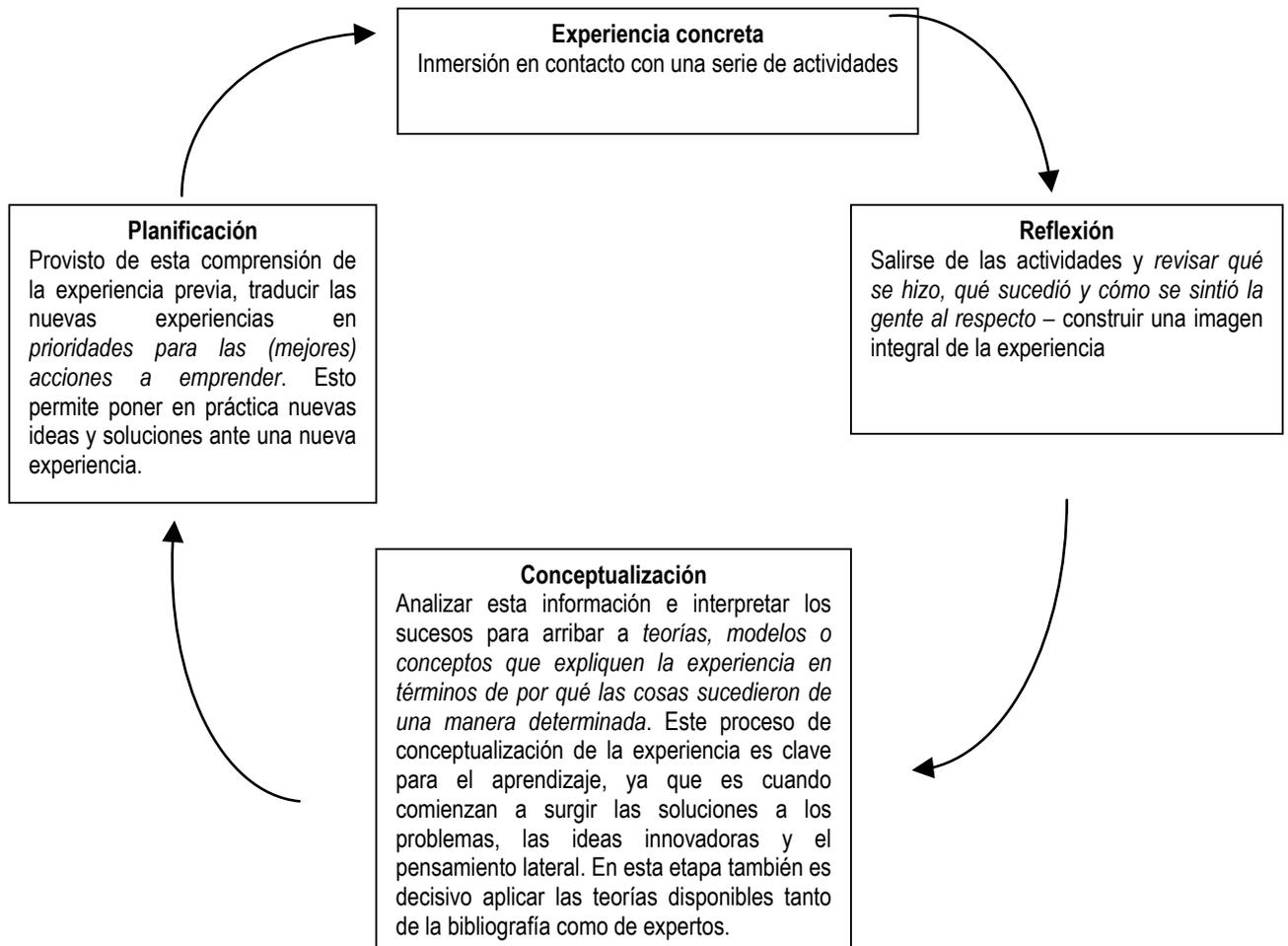
David Kolb (1984) explica de qué manera funciona el conocimiento basado en la experiencia para permitir que el conocimiento tácito se vuelva explícito y comprensible para los demás. La explicación se basa en la idea de que el conocimiento está constantemente en ‘construcción’⁵ a través de procesos sociales complejos que operan cuando los individuos interactúan entre sí y con su entorno. Así, el conocimiento estaría firmemente enquistado en los conocedores y sus contextos. En nuestro caso, los conocedores son los participantes en los proyectos del FIDA, quienes usan su experiencia como punto de partida para generar nuevas comprensiones.

Una visión del conocimiento que implique ‘aprendizaje basado en la experiencia’ considera que quienes están involucrados en un proyecto necesitan generar conocimientos que sean adecuados a su propia situación y para este objetivo integrar e incorporar el conocimiento formal disponible a la comprensión de su propio contexto específico y a la reflexión sobre sus experiencias.

Según la teoría de Kolb, aprender de la experiencia implica un proceso cíclico que contempla cuatro etapas (Figura 2). Un individuo o grupo debe involucrarse en cada etapa del ciclo para aprender realmente de su o sus experiencias. El ciclo comienza con las experiencias de un individuo o grupo en ciertos sucesos, pero estas experiencias por sí solas no conducen al aprendizaje.

⁵ El conocimiento no se percibe como la verdad sobre una realidad externa, sino como la comprensión negociada a la que recurren los individuos y las comunidades para darle sentido a su mundo y emprender acciones eficaces.

Figura 2. El aprendizaje basado en la experiencia como ciclo de cuatro etapas



Por supuesto, todos los proyectos generan aprendizaje. Sin embargo, el proceso de aprendizaje habitualmente surge de esfuerzos inconscientes de ensayo y error en el marco de una crisis y no se comparte con todos los que participan en el proyecto, aspecto esencial para garantizar su efecto. Por lo general, sólo ocurren los pasos 1 y 2 del ciclo de aprendizaje de Kolb y así se generan errores que se mantienen en el tiempo. Pensar en un proyecto teniendo en cuenta las cuatro etapas de Kolb puede ayudar decididamente a mejorar los procesos de aprendizaje existentes, ya que permite evitar errores costosos y acelerar el desarrollo de innovaciones eficaces que generen mayor pertinencia, eficiencia y, en última instancia, impacto.

El ciclo de aprendizaje por experiencia puede desencadenar lo que denominamos la 'institucionalización del aprendizaje' si se da lo siguiente:

1. Se extraen hallazgos, recomendaciones y lecciones aprendidas a partir de la práctica y de los análisis (comparativos) de experiencias de desarrollo local;

2. Todo lo anterior se usa para mejorar la calidad del trabajo de la gente en el proyecto (y tal vez en otras instancias del sistema FIDA);
3. Se identifican las capacidades que requieren ser modificadas, fortalecidas o creadas, ya que las lecciones con frecuencia apuntan a vacíos en esta área.
4. Se generan cambios en los conceptos, métodos, procedimiento, normas, reglas y sistemas de incentivos de los proyectos (y tal vez en otras instancias del sistema FIDA).

Es cierto, sin embargo, que en el contexto de la mayoría de los proyectos del FIDA (que son de gran envergadura geográfica, involucran a muchos grupos con intereses diversos y contemplan una amplia gama de actividades) es necesario diseñar, facilitar, ejecutar y hacer seguimiento a un aprendizaje por experiencia de ese tipo. Para que sea eficiente, el aprendizaje debe considerarse como un proceso estructurado que requiere ser planificado y gestionado con dedicación al interior de una organización.

1.2 Explicación del aprendizaje basado en la experiencia en proyectos del FIDA

Para garantizar la claridad en el enfoque del concepto de AGC, vale la pena prestar atención a tres aspectos del aprendizaje por experiencia:

1. cómo se vincula el seguimiento y evaluación (SyE) con el aprendizaje del tipo AGC;
2. el tipo de conocimiento del que *no* estamos hablando y
3. aprendizaje inclusivo.

Cómo se vincula el SyE con el aprendizaje de tipo AGC

Cuando el personal de un proyecto se expone por primera vez al ciclo de aprendizaje AGC, suele plantear las siguientes dos preguntas: '¿Es el proceso de aprendizaje y gestión de conocimientos diferente del proceso de seguimiento y evaluación?' y 'si son distintos, ¿cómo se relacionan?'. La respuesta es sí, son diferentes y al mismo tiempo, están íntimamente ligados. Si bien los procesos de AGC y de SyE usan información sobre los resultados, difieren en su objetivo, enfoque y ritmo.

El seguimiento y la evaluación se centran en los resultados relacionados con los objetivos previstos para el proyecto. Las evaluaciones son esporádicas (por lo general sólo ocurren dos veces en el transcurso de un proyecto FIDA) y se

concentran en cinco aspectos clásicos de importancia: pertinencia, eficiencia, efectividad, impacto y sostenibilidad. Los sistemas de seguimiento buscan monitorear los avances respecto de los objetivos *previstos*. Ninguno de estos procesos contempla cuestiones y dilemas que surgen durante la ejecución de las actividades.

Más aún, casi ningún sistema de SyE se orienta en función de temas propuestos por los participantes de un proyecto y que se modifican luego de un ciclo de aprendizaje. Los sistemas de SyE están diseñados para mantenerse por largo tiempo y para proveer información estandarizada durante un período prolongado. Los indicadores por lo general no se actualizan ni se cambian, a menos que se modifiquen los objetivos del proyecto o sus resultados.

El proceso de AGC apunta a recabar conocimiento sobre el proceso de implementación de las estrategias. El ciclo de aprendizaje AGC se centra en temas que surgen de la práctica, supuestos que subyacen a la estrategia y respecto de los cuales pueden surgir ciertos cuestionamientos; nuevas áreas de actividad que emergen en el transcurso del proyecto y sobre las cuales aún no hay ideas totalmente formadas. La constante renovación de las interrogantes permite que el aprendizaje AGC ofrezca a los participantes del proyecto la oportuna posibilidad de examinar temáticas cruciales. El Cuadro 2 aporta algunas ideas sobre los tipos de temas que se pueden examinar a raíz de un proceso de AGC.

Durante la fase de sistematización, se debe utilizar cualquier información de seguimiento y los informes de evaluación disponibles. La información sobre los resultados se usa tanto en el SyE como en el AGC. Pero en el caso del AGC, este proceso se concentrará en los temas y preguntas identificadas como especialmente pertinentes en ese momento preciso para asegurar el impacto del proyecto. Además, el proceso de sistematización requerirá recabar aún más información, por ejemplo sobre las dificultades y los problemas operacionales que enfrentaron los participantes en el proyecto.

Por lo tanto, el ciclo de aprendizaje en la línea del AGC necesita una inversión separada y complementaria de recursos, tiempo e información que complementen el flujo de datos producido por los sistemas y procesos de SyE.

El tipo de ‘aprendizaje’ que *no* corresponde al AGC

Es evidente que aquí no estamos hablando del traspaso de una idea existente, lo cual está más en la línea de la enseñanza de *know-how*. Tales esfuerzos de formación de capacidades suelen ser componentes importantes de los proyectos del FIDA, pero no constituyen un nuevo aprendizaje basado en las experiencias del proyecto. Por ejemplo, es posible perfeccionar los cursos de capacitación para grupos comunitarios sobre cómo gestionar actividades de microcrédito con reflexiones acerca de qué fue lo que funcionó bien y qué fue lo que falló en el pasado. En ese sentido, el aprendizaje basado en la experiencia es una fuente de

conocimientos para mejorar los esfuerzos de formación de capacidades, una alternativa que reconocemos en la fase de institucionalización del proceso de AGC (ver la sección 3.5).

En segundo lugar, tampoco estamos hablando del *aprendizaje predefinido*, conforme al cual se usan posibles escenarios futuros para anticiparse a los problemas y a las oportunidades y planificar estrategias para enfrentarlos de manera dinámica. El concepto de AGC es un enfoque de *aprendizaje retrospectivo* que se centra en darle sentido a las medidas tomadas con anterioridad y puntualizar aquellas lecciones que puedan moldear la siguiente iteración mejorada de las estrategias de reducción de la pobreza. Por lo tanto, la información que surge de los sistemas de seguimiento y de las evaluaciones (a mediados del período) se convierte en una fuente importante de información para el análisis.

Un tercer tipo de aprendizaje del que tampoco estamos hablando aquí, pero que sin embargo es complementario al aprendizaje basado en proyectos, es el de intercambiar y compartir las lecciones aprendidas entre los proyectos. Un intercambio de ese tipo requiere la interpretación de lo que es significativo para los proyectos en otros contextos y se trata de un ejemplo de 'aprendizaje inclusivo' que se aborda en la sección siguiente.

Aprendizaje inclusivo

Para que el aprendizaje de un proyecto tenga valor fuera del contexto de ese proyecto, es necesario realizar actividades de seguimiento una vez que se han identificado y documentado las lecciones fundadas en la experiencia. Además, las experiencias de los participantes en el proyecto deben ser enriquecidas con otras experiencias y con información ajena al proyecto en cuestión. Un ejemplo claro de la forma en que se produce este flujo mutuamente enriquecedor de información es el de los 'encuentros bianuales de innovación y conocimiento para eliminar la pobreza rural', organizados por FIDAMERICA, y el de otros proyectos y programas apoyados por el FIDA a los que asisten representantes de la mayoría de los proyectos del FIDA de América Latina y el Caribe. Sólo invirtiendo en aprendizaje basado en los propios proyectos es que habrá algo posiblemente interesante para compartir con los demás en tales encuentros y que por ende permita contribuir al aprendizaje entre proyectos.

El trabajo de AGC es parte de un conjunto más amplio de actividades de FIDAMERICA, conforme al cual se estimulan y facilitan los procesos de gestión de conocimientos a nivel regional (América Latina y el Caribe) con la participación de muchos proyectos de desarrollo rural que cuentan con el apoyo de FIDA. En su calidad de red de aprendizaje, FIDAMERICA apoya procesos de aprendizaje y

gestión de conocimientos centrados en cinco temas prioritarios⁶. En este sentido, los resultados y productos del trabajo de AGC en el marco de cada proyecto constituyen la materia prima de los procesos de aprendizaje entre proyectos que abarcan toda la región. Por ejemplo, muchos proyectos tienen los mismos componentes de desarrollo y uno bastante representativo es el proyecto 'servicios financieros para los pobres rurales'. Luego de completar alrededor de 14 sistematizaciones en varios proyectos y que un panel de expertos analizara el tema en un encuentro en Lima, FIDAMERICA realizó una conferencia electrónica con más de 1.000 participantes. Con posterioridad, se contrató a un consultor para analizar los 14 casos, las conclusiones de la conferencia electrónica y los modelos de vanguardia en materia de servicios financieros para los pobres rurales. Los resultados se utilizan para alimentar a cada uno de los proyectos, así como a FIDA como organización (para mejorar el diseño de los proyectos) y a otras entidades públicas y privadas involucradas en el desarrollo rural de América Latina y el Caribe.

Por lo tanto, el modelo de AGC de cinco etapas forma parte de un modelo más general del sistema de aprendizaje que apunta a alcanzar conclusiones y lecciones más pertinentes y válidas universalmente, pero siempre a partir de procesos de intervenciones específicas vinculadas a la realidad de los pobres rurales.

La experiencia concreta de cada proyecto no es la única fuente de conocimientos que alimenta el aprendizaje de quienes participan en un proyecto. En muchas otras partes se generan conocimientos bastante más pertinentes sobre temas clave del desarrollo rural. El acceso a esta información debe ser un aspecto que se incorpore en forma explícita en el diseño de un sistema de aprendizaje a nivel de proyecto. Se debe considerar toda la información aplicable y de buena calidad sobre el tema en cuestión, a fin de fortalecer las bases para decidir cuáles mejoras al proceso de intervención valen la pena y cuáles no. Esta información externa debe tomarse en cuenta a la hora de decidir qué será institucionalizado. Las secciones 3.3 y 3.5 abordan este tema con mayor detalle.

1.3 El punto focal del aprendizaje y los resultados esperados

En nuestro trabajo con proyectos del FIDA identificamos un amplio abanico de cuestiones y temas vinculados al aprendizaje (ver el Cuadro 2). Algunos de ellos se concentraban en evaluar el impacto de metodologías específicas en las relaciones de género, mientras que otros eran cuestiones más amplias vinculadas con comprender los factores que en ciertos casos determinan el éxito y los obstáculos: '¿Qué aspectos parecían marcar diferencias? Algunos temas se

⁶ Éstos son: acceso a mercados, servicios financieros para los pobres rurales, desarrollo de mercados de servicios técnicos que incluyan a los pobres rurales, pueblos indígenas, buen gobierno y descentralización.

centraban más bien en factores internos y operacionales y apuntaban a comprender de qué manera mejorar los procedimientos del proyecto, mientras que otros cuestionaban principios básicos implícitos en la estrategia del proyecto.

Cuadro 2. Diversidad de enfoques del aprendizaje

Proyecto FIDA	Temas	Preguntas relacionadas con el aprendizaje	Lecciones y mejoras resultantes del proyecto
PROSOC, Honduras	<p>1. Transferencia tecnológica entre familias</p> <p>2. Proceso de capitalización comunitario</p>	<p>1. ¿Cuáles son los efectos de implementar la metodología FAPRIN en las relaciones intrafamiliares?</p> <p>2. ¿El Comité de Manejo Comunitario (CMC) ha mejorado, acelerado y hecho más eficiente las transferencias de fondos a la comunidad Segua?</p>	<p>1. El enfoque FAPRIN ha incorporado cambios técnicos y ha mejorado las relaciones humanas y familiares. Cuando en la entrega de las prestaciones se tiene en cuenta el género, mejora el efecto de FAPRIN en las relaciones intrafamiliares.</p> <p>2. El CMC mejoró la eficiencia en el desembolso de los fondos, pero esto está sujeto a la formación de capacidades a través de capacitación y apoyo técnico. La participación de otras organizaciones, como las dedicadas al crédito rural, puede estimular una mayor participación social y racionalización financiera.</p>
PROSALAF, Venezuela	Apoyo y fortalecimiento de organizaciones comunitarias	¿Qué factores afectaron los resultados de la Cooperativa Buena Siembra en el estado de Lara?	Las organizaciones comunitarias se pueden construir en torno a la solidaridad social y las necesidades comunes. Sin embargo, otros servicios, como el crédito rural y una estrategia de marketing apoyada por el proyecto, también son determinantes para fortalecer las organizaciones sociales.
FAT-Nicaragua	Procesos de negociación y acuerdos entre campesinos y proveedores de servicios técnicos	¿Quiénes y cómo se definen las necesidades de servicios no financieros en comunidades rurales que operan en un sistema de mercado competitivo?	Para mejorar la determinación de las necesidades de servicios técnicos, se deben considerar dos elementos: (1) evitar incentivos vinculados a los precios en servicios específicos, salvo cuando se pretende ampliar un cierto tipo de apoyo y (2) la información y la confianza son elementos ineludibles en la definición de

			acuerdos de servicios no financieros – y por lo tanto, deben recibir apoyo del proyecto.
PRODAP II - El Salvador	Procesos de fortalecimiento institucional en la ejecución de proyectos de infraestructura	¿Qué condiciones se necesitan para que las inversiones en infraestructura a nivel comunitario contribuyan al fortalecimiento institucional?	El proyecto debe asegurar que las organizaciones comunitarias funcionen con un mínimo nivel de democracia interna y que cuenten con cierta experiencia básica, normas y reglas antes de pedirles altos niveles de inversión humana, financiera y material.
CUZCO-PUNO, Perú	<ol style="list-style-type: none"> 1. Efectos de la transferencia de fondos a las comunidades andinas 2. Eficiencia de las estrategias de empoderamiento 3. Relaciones entre la focalización del proyecto y su efecto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los efectos a nivel de organización de la transferencia de fondos a las comunidades andinas para fines de asistencia técnica y capacitación? 2. ¿Qué tan eficazmente manejan las organizaciones locales sus contratos con asesores técnicos? 3. ¿Existe una disyuntiva entre focalizar el proyecto en los más pobres entre los pobres y cumplir los objetivos del proyecto en términos de mejorar los mercados rurales de asistencia técnica y financiera como medio para reducir la pobreza? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios en la estrategia utilizada para transferir fondos a las comunidades andinas 2. Reconocimiento de la necesidad de fortalecer las capacidades de las organizaciones locales y desarrollar e implementar procesos concretos para lograrlo 3. Revisión de los criterios de focalización y modificación de las estrategias y procedimientos en varios de los componentes de los proyectos
URUGUAY RURAL	El funcionamiento de la descentralización de ciertos aspectos del proyecto	¿Qué elementos aseguran el adecuado funcionamiento de los componentes/aspectos del proceso descentralizado de toma de decisiones?	Para que la descentralización sea eficaz, el proyecto no sólo debe transferir funciones, sino también recursos humanos y financieros

El aprendizaje sucede y puede ser apoyado en diversos niveles. Una forma de imaginarse esta aseveración es en términos de la lógica de intervención, la cual identifica las actividades necesarias para lograr resultados específicos y cómo éstos ayudarán a lograr el objetivo general del proyecto:

- El *aprendizaje centrado en las actividades o el método* será el más frecuente y las lecciones extraídas pueden ser más específicas al contexto. Por ejemplo, “¿De qué manera podemos simplificar los ‘planes de actividades’ que necesitan desarrollar las organizaciones locales para acceder a los servicios del proyecto?”

- El *aprendizaje centrado en los resultados* suele ser menos frecuente, toda vez que se relaciona con teorías ‘de orden superior’ sobre la manera en que las actividades supuestamente desencadenan cambios. Las lecciones que surgen pueden ser pertinentes en ámbitos más generales. Por ejemplo, “¿Qué puede hacer el proyecto para estimular y aumentar la tasa de ahorro en las cajas de ahorro y crédito locales?”
- El *aprendizaje centrado en los objetivos* será aun menos frecuente, ya que se trata del resultado de una serie de actividades concatenadas y sus consecuencias. Sus lecciones pueden ser válidas a niveles incluso más altos (más allá del contexto específico). Por ejemplo, “¿Qué cambios fundamentales deben hacerse en la estrategia central del proyecto a fin de mejorar y acelerar su impacto sin sacrificar el mandato de concentrarse en los ‘más pobres entre los pobres’?”

Para cada uno de estos tipos de niveles, las lecciones se pueden concentrar en los supuestos básicos o en los aspectos más operacionales.

A. Cuestiones que permiten probar los supuestos básicos de un proyecto

Toda intervención de desarrollo se funda en una teoría de acción, la cual consta de una serie de supuestos que describen lo que el personal del proyecto piensa que sucederá si emprenden una determinada actividad o serie de actividades. Por ejemplo, los proyectos de desarrollo agrícola a menudo capacitan a los campesinos como mecánicos o conductores de tractores. El personal supone –en su teoría de acción– que esto irá en apoyo de la intensificación agrícola. Puede ser que la teoría se confirme, pero también puede ser, como sucede a menudo, que muchos de los nuevos mecánicos usen sus nuevas destrezas para emigrar a la ciudad. Si esto ocurre y quienes están a cargo del proyecto se cuestionan su teoría de acción, podrían estar en condiciones de formular una nueva estrategia y serie de actividades que tengan más posibilidades de lograr la meta de desarrollo deseada.

Una teoría de acción puede ser más o menos tácita o explícita y puede sustentarse en conocimientos formales o “cotidianos”, o en ambos. Por consiguiente, la intervención se basa en muchos supuestos en torno a relaciones de causa y efecto que se harán más o menos explícitas (ver el Recuadro 1). Por ejemplo, el personal del proyecto que organice a los miembros de una localidad en grupos de microcrédito puede plantearse muchos supuestos sobre el probable comportamiento de la gente si a ésta se le entrega la responsabilidad conjunta por la oportunidad de financiamiento colectivo de la cual dependen. Si los supuestos son correctos, entonces es más probable que los resultados satisfagan las expectativas.

Recuadro 1. Ejemplos de proyectos del FIDA que cuestionan supuestos estratégicos

- En Cuzco Perú, un supuesto básico implícito en la estrategia del proyecto era que la orientación hacia 'los más pobres entre los pobres' era totalmente compatible con el trabajo en pos del desarrollo de mercados rurales de servicios técnicos y financieros. El proyecto cuestionó este supuesto básico y concluyó que se debía reformular su teoría de acción, por ejemplo, rediseñando las estrategias y creando indicadores para monitorear de cerca la relación inversa de compensación que podría estar ocurriendo entre orientar los esfuerzos a un cierto grupo económico específico y obtener un determinado impacto económico.
- En el proyecto FAT de Nicaragua, un supuesto básico era que los mercados de servicios técnicos para los pobres rurales sólo requieren transferencias de recursos en respuesta a una necesidad que se formula como proyecto grupal. La necesidad se vería satisfecha cuando el grupo seleccionara la oferta del mejor proveedor de servicios por el precio que puede pagar. El proyecto cuestionó este supuesto e identificó una serie de objetivos que guían a las comunidades rurales y a los proveedores de servicios en la demanda/oferta de apoyo de servicios técnicos y determinan los acuerdos de estándares de calidad entre las comunidades y los proveedores, sin definir precios específicos para ciertos servicios o procedimientos de mercados para realizar esa valorización.

Con frecuencia, las organizaciones tienen visiones sorprendentemente simplistas del cambio social que se da a través de procesos de desarrollo participativo. Blair (2000) destaca una simple causalidad que configura la base de gran parte de lo que se denomina 'desarrollo participativo': se estima que más participación se traducirá en mayor representatividad de los ciudadanos menos privilegiados y en más empoderamiento de estos grupos para influir en las leyes, planes y presupuestos, lo que a su vez resultará en más beneficios para todos y por lo tanto, en la reducción de la pobreza. La conclusión de Blair es que "a medida que avanzamos en forma analítica a través de la fórmula de ..., los resultados registrados hasta la fecha se tornan cada vez menos sustanciales" (ibid, pág. 25) y se apura a decir que esto no significa que no valga la pena hacer el esfuerzo, pero que los resultados no han sido verificados. Similares teorías de acción subyacen a muchos esfuerzos que promueven el acceso de los pequeños campesinos al mercado, los beneficios de la descentralización, los roles e impactos de las organizaciones comunitarias, los bienes que pueden surgir del capital social, el poder del microcrédito, los beneficios del análisis y las perspectivas de género y casi todos los pilares teóricos e ideológicos del desarrollo rural contemporáneo.

Cada vez que se diseña un proyecto o programa, la gente involucrada, ya sea en forma implícita o explícita, recurrirá a sus teorías individuales y colectivas de acción e incorporará muchos supuestos a las razones que justifican la intervención. Las teorías de acción que nosotros usamos provienen en parte de la base de conocimientos de la sociedad ya establecida y formalizada, en parte de la experiencia acumulada por aquellos involucrados en el diseño del proyecto o programa y en parte de lo que es correcto hacer en términos políticos. No todas las teorías de acción actualmente en uso se verifican plenamente antes de usarse en el diseño de un proyecto. Esto puede significar que la estrategia central se base en supuestos o hipótesis poco fidedignos. Algunos supuestos son explícitos, pero muchos sólo se hacen evidentes para la gente cuando las desviaciones de lo que se espera revelan el supuesto oculto. Por lo tanto, el cuestionamiento explícito de los supuestos ayudará a un proyecto a conocer las anomalías o debilidades fundamentales de su estrategia.

En este punto es necesario advertir acerca del potencial transformador del “cuestionamiento de los supuestos estratégicos”. Identificar un supuesto problemático no siempre significa que pueda corregirse. Existen otras restricciones que afectarán la posibilidad de hacer ajustes estratégicos. Por ejemplo, los proyectos del FIDA se formulan y negocian entre los gobiernos nacionales y las organizaciones multilaterales, proceso que a veces necesita la aprobación del parlamento si el proyecto afecta los niveles de endeudamiento externo. Esta situación los hace menos flexibles para realizar ajustes una vez que se haya firmado el contrato. Además, los proyectos son ejecutados por unidades de gestión que dependen o están incorporadas a organizaciones más grandes, tales como el Ministerio de Agricultura o un instituto nacional de desarrollo agrícola. Algunas veces, el supuesto del proyecto que resulta ser problemático también sustenta la estrategia de la organización global más general, la cual puede no estar muy interesada en revisar sus propios supuestos, situación que restringe las alternativas disponibles al proyecto para desviarse y operar con supuestos perfeccionados, pero diferentes. Ambos factores se relacionan con la poca autonomía de los proyectos del FIDA, donde los participantes (y particularmente el personal administrativo) sólo pueden tomar decisiones dentro del marco fijado por otras instancias de la jerarquía nacional.

B. Cuestiones que se centran en dilemas y desafíos operacionales

La mayor parte del personal de un proyecto está involucrado en llevar a cabo determinadas tareas, como crear servicios de microcrédito, construir caminos, proporcionar asistencia técnica o capacitación a las organizaciones locales, etc. Si bien existe una cantidad considerable de conocimientos estándar acerca de la mayoría de los aspectos operacionales de un programa y el personal contratado suele tener las habilidades adecuadas para ello, siempre habrá contextos nuevos que plantean desafíos y dilemas a la hora de ejecutar el proyecto.

En esos casos, el personal debe tener la capacidad de conversar sobre los nuevos desafíos que enfrentan, las interrogantes que tienen y los dilemas que surgen, a fin de buscar soluciones conjuntas. Si la cultura del proyecto es abierta, el personal buscará la ayuda de sus colegas en un diálogo permanente. Sin embargo, algunos dilemas pueden superar la capacidad del personal contratado. En ese caso es necesario recurrir a la experticia externa. Además, a veces el personal no tiene el tiempo suficiente ni las oportunidades de buscar asesoría cuando lo necesita. Entonces, el nivel gerencial debe dar pie a más instancias para intercambiar opiniones y experiencias. Por otra parte, no siempre todos los conocimientos se comparten entre quienes se beneficiarían más de ellos. Por ejemplo, un agente de extensión puede haber cosechado éxito con una actividad integral de control de plagas de campesino a campesino, a diferencia de un proceso de extensión de agente a campesino. Pero si no se reconoce que el

proceso es útil para terceros y no se comparte con ellos, seguirá siendo un caso aislado de práctica óptima.

El aprendizaje que permite al personal reflexionar sobre sus experiencias prácticas y darle un sentido integral (etapas 2 y 3 del ciclo de aprendizaje de Kolb) puede crear una base sólida para mejorar la ejecución cotidiana de las principales actividades. Tres ejemplos ilustran en qué se diferencia el cuestionamiento de los desafíos operacionales del cuestionamiento de los supuestos (ver el Recuadro 2).

Recuadro 2. Ejemplos de proyectos del FIDA que cuestionan desafíos operacionales

- El componente de servicios técnicos del proyecto Corredor Puno-Cuzco del FIDA funcionaba del siguiente modo: se seleccionaban las organizaciones comunitarias sobre la base de 'planes de actividades' sencillos que definían qué tipo de asesoría técnica necesitaban y con qué fin. Si la idea era aprobada, el proyecto transfería los fondos para que la organización contratara al asesor técnico de su elección, definiera sus términos de referencia, evaluara sus servicios, diera por terminado el contrato cuando así lo estimara conveniente, negociara las tarifas/productos/resultados y así sucesivamente. La organización funcionaba en forma autónoma, sin intervención ni apoyo del personal del proyecto. El proyecto se limitaba a seleccionar la organización idónea para recibir financiamiento y delegado el proceso, el que era de total responsabilidad de las organizaciones seleccionadas. En un ciclo de AGC, el equipo del proyecto quiso revisar qué tan bien funcionaba este proceso en la práctica y qué se podía hacer para mejorar los resultados. Concluyó que muchas organizaciones necesitaban desarrollar su capacidad para administrar estos servicios y operar con un 100% de autonomía en estos 'mercados rurales de servicios técnicos'. Esto luego ayudó al proyecto a proveer apoyo adicional que permitiera aumentar el impacto del proyecto.
- En PRODAP, El Salvador, el componente de infraestructura social se diseñó de manera tal de mejorar las condiciones de infraestructura de la comunidad, pero particularmente para fortalecer las capacidades de las organizaciones locales. El supuesto era que organizando e implementando una iniciativa de construcción de escuelas o caminos, las organizaciones sociales se verían fortalecidas. Durante un ciclo de AGC no se cuestionó el supuesto en sí, sino que se perfeccionaron los aspectos operacionales. El equipo del proyecto advirtió que las organizaciones locales necesitaban apoyo básico en términos de democracia interna y de normas y reglas comunes y que esto no podía surgir automáticamente como resultado de su participación en obras de construcción. El equipo también convino en la necesidad de realizar un proceso gradual de acumulación de experiencias –y de fortalecimiento de las organizaciones– antes de esperar que las organizaciones locales emprendieran grandes obras de construcción.
- En PRONADEL, Honduras, se implementó la transferencia de recursos a pequeñas comunidades de campesinos a través de organizaciones comunitarias (estructuras de gestión local), que se dio por sentado actuarían como mecanismos para crear y mantener un fondo rotatorio del cual se podrían beneficiar todos los miembros de la comunidad. El análisis del proceso de transferencia de fondos a la comunidad demostró que, contrariamente a lo esperado, las estructuras de gestión local no eran estructuras comunitarias adecuadas para manejar fondos y que la formación de instituciones comunitarias era el elemento faltante en la estrategia de transferencia de fondos.

Comprensión de las cinco fases del proceso de AGC

Esta sección vuelca su atención en el propio proceso de aprendizaje y describe en detalle la actual interpretación del proceso de AGC como ha emergido de nuestro trabajo con proyectos concretos. La sección analiza cada una de las cinco fases tal como las vemos ahora (ver la Figura 1) y aborda las siguientes preguntas importantes:

- ¿Quién está o debería estar presente en estas fases?
- ¿Qué resultados debe generar cada fase?
- ¿Qué criterios de calidad se puede usar para garantizar que se esté realizando trabajo de buena calidad?
- ¿Qué tipos de variaciones se pueden considerar en la ejecución de esta fase?

En esta sección nos referiremos al ‘facilitador’, quien desempeña una función crítica en la dirección del proceso de AGC. En nuestro trabajo inicial nos desempeñamos como facilitadores y, en colaboración con PREVAL, muchos funcionarios de proyectos recibieron capacitación inicial para ser facilitadores. Muchos de ellos han avanzado más allá de esa etapa inicial de desarrollo de capacidades. Con este documento, esperamos estimular a otros para emularlos. Puede ser en calidad de consultor nacional externo, como en el caso del Proyecto del Corredor Cuzco-Puno (Perú) en sus posteriores aplicaciones del proceso de AGC o como en el caso del ex coordinador de SyE del mismo proyecto, quien ahora presta asistencia a otros proyectos en sus propias iniciativas de AGC. Así también lo hace el ex director de PRODAPEN de Costa Rica, quien actualmente respalda procesos de AGC en una serie de proyectos en América Central y el Caribe.

También puede tratarse de alguien perteneciente a un proyecto, como en el caso de PRODERCO en Honduras, donde funcionarios previamente capacitados apoyaron un proceso de AGC y, yendo aún más lejos, organizaron un programa para capacitar al personal técnico y a los dirigentes de organizaciones de base rurales como facilitadores de procesos de sistematización (una parte crítica del ciclo de AGC). En PROSALAF, Venezuela, el principal ‘defensor’ del proceso de AGC es el director, quien formaba parte del equipo durante la primera fase del proyecto y en cuya calidad recibió capacitación en este proceso. Si el facilitador forma parte del proyecto, es necesario tomar las debidas precauciones para garantizar que sea lo suficientemente respetado por todos los demás participantes, especialmente por la administración superior, a fin de asegurar que éstos se comprometan con el proceso. Además, debe contar con tiempo suficiente para emprender esa tarea.

Sin embargo, un único facilitador puede no ser suficiente para garantizar el avance del proceso, puesto que la presencia de esa persona es esporádica y su función

es específica en una cierta fase del ciclo de AGC. Un aspecto crucial para el proceso es la presencia de ‘defensores o paladines’; dos o tres personas del proyecto que sean respetadas y tengan cierto nivel de influencia. Como la mayoría de los proyectos del FIDA no están diseñados como proyectos de aprendizaje, alguien debe invertir tiempo en crear y mantener abiertos los espacios y las oportunidades para que se produzca el aprendizaje. Hasta que el proceso no se incorpore de lleno a la práctica del proyecto, una o más personas deben trabajar en varios frentes para integrarlo a las prácticas del personal, asignarle presupuesto y mantener a la gente concentrada en la forma de trabajo ‘cuestionadora’ que exige el AGC. Reconocer y estimular a estos defensores al inicio del proceso de AGC puede aliviar considerablemente la labor del facilitador.

1.4 Fase 1 – Establecimiento de las bases

Para sentar las bases de actividades de ACG que sean eficaces, se necesita un alto nivel de preparación, lo cual implica tomar contacto con el proyecto y obtener el apoyo de la administración superior para las etapas posteriores. Un aspecto esencial de esta fase es explicar en qué consiste el proceso de AGC en términos de tiempo, enfoques, posibles beneficios y participación de los actores interesados. Durante las conversaciones iniciales, las preguntas más frecuentes que formularon los altos funcionarios eran las siguientes: ¿Qué tanto tiempo ocupará de mi personal? ¿Cuánto cuesta y quién lo pagará? Estas preguntas sin duda reflejan la percepción de que, pese al interés en los posibles beneficios, la propuesta de involucrarse en un proceso de aprendizaje no constituye realmente un aspecto medular de la función y el mandato de un proyecto, si bien la idea tiene suficiente sentido como para no poder rechazarla de plano. Los funcionarios superiores decidirán según su propia percepción del balance entre costos y beneficios y los facilitadores deben estar preparados para responder tales preguntas con argumentos convincentes que apelen al contexto específico. Es una fase sensible, por cuanto se trata de crear compromiso y generar entusiasmo.

‘Sentar las bases’ también requiere que el facilitador comience a comprender los diferentes intereses que entran en juego en un proceso de AGC. Es probable que exista diversidad de intereses y formas de entender lo que significa un enfoque de aprendizaje de este tipo en la práctica. Algunos pueden percibir el proceso de aprendizaje y gestión de conocimientos más como un ejercicio de ‘marketing’ bien definido que requiere el intercambio de algunas experiencias positivas. Por ejemplo, ciertos proyectos valoran las sistematizaciones (Fase 3), porque ayudan a mostrar sus logros. Otros entes activos del mismo proyecto pueden aprovechar la oportunidad para profundizar sus conocimientos de un dilema, problema o interrogante persistente que tienen en torno a su trabajo. Es obvio que estas formas tan diversas de entender el aprendizaje tendrán consecuencias para la voluntad de los participantes en el proyecto de explorar los fracasos, los problemas y los errores cometidos. Por lo tanto, es fundamental lograr consenso

en esta materia, ya que de lo contrario es probable que el facilitador se sienta desconcertado por los diferentes niveles de franqueza de los participantes en la fase de análisis (Fase 3).

En la Fase 1 es útil realizar un diagnóstico participativo relativamente rápido de los procesos de aprendizaje con que ya cuenta el proyecto. Una alternativa es simplemente formular las siguientes preguntas:

1. ¿Existe una cultura de diálogo y debate crítico al interior del proyecto? ¿El director y otro personal superior estimulan y retribuyen la innovación y la iniciativa?
2. ¿De qué manera ocurren los cambios en la estrategia y las operaciones del proyecto y qué le dice eso sobre la forma en que se produce el aprendizaje?
3. ¿Cuáles son los momentos de reflexión fundamentales en el proyecto? ¿Quién está presente y qué tipo de reflexión se lleva a cabo con qué tipo de información y cuáles métodos?
4. ¿Perciben los participantes del proyecto, y en qué medida, que el 'aprendizaje' es parte de su trabajo y una actividad crucial en el marco de las actividades del proyecto y lo valoran como parte de la cultura del proyecto?
5. ¿Cuáles son las fortalezas del proyecto en términos de aprender de los problemas, de los logros y de las incertidumbres?
6. ¿Cuáles son las debilidades del proyecto en términos de aprender de los problemas, de los logros y de las incertidumbres?

El facilitador buscará responder estas preguntas, ya sea en un debate grupal breve con personal clave del proyecto y otros participantes o bien a través de una serie de conversaciones individuales. En muchos proyectos y para muchas personas, será la primera vez que se sienten a pensar en forma activa sobre algo denominado 'proceso de aprendizaje'. Por lo tanto, estas conversaciones iniciales son útiles para ayudarlos a reflexionar sobre lo que puede significar el proceso para ellos y para revelar al facilitador la situación en que se encuentra el proceso de aprendizaje.

En esta primera etapa, los facilitadores deben tener la mira puesta en capturar activamente el interés de la administración superior en cuanto a hacer del aprendizaje en el proyecto un proceso más sistemático y explícito, ya que es importante que la plana mayor aparezca apoyando las posteriores etapas del trabajo. En el caso del diagnóstico participativo del aprendizaje interno, el facilitador puede encontrar útil conversar con los coordinadores temáticos o de las unidades, los responsables del seguimiento y la evaluación y los coordinadores de las organizaciones co-ejecutoras. Un aporte fundamental para ayudar al proceso de AGC es encontrar un 'defensor: alguien al interior del proyecto que apoye la idea del proceso de AGC y que contribuya a hacerlo realidad. Sin embargo, es importante recordar que los defensores no podrán avanzar a través de los sistemas del proyecto si no cuentan con el apoyo de los funcionarios superiores.

En un proyecto donde la sistematización se incorpore en forma correcta, puede que no se advierta la diferencia entre el proceso de AGC y otro taller más de

sistematización. Durante una fase anterior de FIDAMERICA, el trabajo se centró exclusivamente en la sistematización, proceso que rápidamente se transformó en ejercicios de documentación aislados que no se tradujeron en la institucionalización de las mejoras. Por lo tanto, es de suma importancia aclarar que el AGC es mucho más que una sistematización aislada y para este fin analizar las cinco fases y poner énfasis en que la sistematización es sólo uno de los pasos (si bien muy importante) de una forma más elaborada de percibir e implementar aprendizajes sistemáticos en el marco de los proyectos. Otro aspecto importante es asegurar que las personas estén al tanto de la función y la importancia de los demás pasos y sobre la necesidad de buscar nuevas percepciones externas al proyecto durante las etapas posteriores. La sistematización puede terminar siendo un simple ejercicio de documentación aislada, mientras que el aprendizaje requiere estas cinco fases que se sustentan en información tanto del proyecto como externa.

En resumidas cuentas, entonces, los resultados esperados de la Fase 1 son: acuerdo formal de los altos funcionarios de proceder con el proceso de AGC, interés de parte de un grupo grande de personas pertenecientes al proyecto y otros participantes, claridad en torno al concepto de AGC y acuerdo sobre los plazos y el orden secuencial de los siguientes pasos en el AGC.

1.5 Fase 2 – Identificación de temas e interrogantes

No todos los temas pueden ser simultáneamente el punto focal del aprendizaje. El proceso de AGC, que incluye talleres de sistematización, exige algo de esfuerzo e implica costos y la asignación de tiempo del personal; por lo tanto, un ciclo individual del proceso de AGC debería concentrarse en los temas prioritarios de ese momento particular y en las interrogantes vinculadas a cada tema. Sin embargo, para identificar los temas de aprendizaje más importantes no basta ser eficaz y usar los pocos recursos y tiempo disponibles. Identificar, formular y priorizar los temas y las interrogantes forma parte del propio proceso de aprendizaje, sin el cual el aprendizaje carece de propósito y orientación. Se trata de un proceso que lleva a los participantes del proyecto a un intercambio abierto de temas donde existen dilemas, se producen desafíos y se necesitan mejoras.

El enfoque de múltiples actores que caracteriza al proceso de aprendizaje cobra gran importancia en esta fase. Si el tema y las interrogantes son formulados por una única persona o grupo de interés, puede que se pierda la pertinencia o el interés más general. El tema debe reflejar no sólo el interés o la inquietud de un solo administrador, sino ser una interrogante de un grupo más amplio de actores. Esto significa que la participación de un amplio abanico de interesados es de vital importancia, pues los temas seleccionados y las interrogantes planteadas formarán el eje central de todo el ciclo de aprendizaje. La siguiente es una correcta selección de actores para participar en esta fase:

1. la administración superior del proyecto;
2. el equipo técnico del proyecto;
3. los co-ejecutores (por ejemplo, empresas privadas y ONG contratadas para ayudar a los campesinos y ejecutar la estrategia del proyecto con los beneficiarios) y
4. representantes de las organizaciones rurales con las cuales trabaja directamente el proyecto.

En la Fase 1, se busca negociar la participación de un amplio espectro de actores como parte esencial de la Fase 2. En algunos casos, la fase 2 puede emprenderse simultáneamente con la Fase 1, lo cual dependerá del acceso del facilitador a personas clave o si la administración superior apoya o no con cierta prontitud el proceso de aprendizaje. En algunos proyectos más recientes, los directores habían sido miembros del personal de proyectos antiguos en los cuales se habían familiarizado con el proceso de AGC. En su nueva condición, solicitaron inmediatamente que el nuevo proyecto iniciara un proceso de AGC, como sucedió en PRODAP Fase II en El Salvador, PROSALAFAS Fase II en Venezuela, PRODERQUI en Guatemala y PROSOC y PRODERCO en Honduras. Por lo tanto, el proyecto se inició de inmediato con la Fase II. Sin embargo, la Fase II por lo general se produce bastante tiempo después de la Fase 1, por cuanto se necesita tiempo para organizar la suficiente participación de un amplio abanico de personas diversas.

Un desafío frecuente y trascendental de este sistema de múltiples actores es la diversidad de interrogantes y prioridades que por lo general tienen los diferentes participantes. Éstas con frecuencia pueden conciliarse, en particular si las diferencias se relacionan principalmente con la escala o nivel en el cual se examina el tema o con la motivación por formular la pregunta. Por ejemplo, un mismo problema puede abordarse preguntándose acerca del método o la actividad o acerca de los resultados o incluso los objetivos ambicionados. Sin embargo, a menudo las interrogantes son bastante disímiles y puede ser necesario que se aborden dos series de temas o interrogantes por separado, pero paralelamente. En el caso de los funcionarios superiores, pueden sorprenderse cuando se enteran que los temas/interrogantes prioritarios planteados por el personal técnico y las organizaciones de base difieren de los suyos. Si se facilita un buen diálogo sobre los motivos que subyacen a tales diferencias, es posible profundizar la comprensión de todos sobre los desafíos que encierra el proyecto, con lo cual se contribuirá al ejercicio de aprendizaje.

Para garantizar que todos tengan la debida oportunidad de participar en la selección de los temas, se deberían llevar a cabo pequeños talleres separados con cada grupo (en particular, la administración superior, el personal local, los co-ejecutores y las organizaciones rurales). El producto de cada taller será una lista de los temas, en orden de prioridad, que cada grupo consideró cruciales para el aprendizaje sistemático. Si hubiera diferencias entre estas listas, un siguiente paso fundamental será lograr acuerdos sobre cuáles temas son más críticos que otros. Las experiencias con el proceso de AGC a la fecha demuestran que intercambiar estas listas y darse cuenta de las posibles diferencias en las prioridades suele

convertirse en una primera revelación que brinda el ciclo de ACG a los funcionarios superiores.

En esta fase, deben tomarse tres decisiones como preparación de la Fase 3, pero esto no necesariamente requiere la presencia de un facilitador. Estas decisiones pueden ser responsabilidad de una persona que conozca bien el proyecto y que pueda garantizar un debate colectivo serio en torno a estas interrogantes.

1. *¿Qué temas son los más críticos para concentrar en ellos los esfuerzos de aprendizaje de un grupo amplio de actores del proyecto?* Por lo general, cada grupo de actores termina con una lista de 12 temas de aprendizaje según orden de prioridad. Luego es posible extraer varios asuntos de cada tema que ameriten un análisis crítico.
2. *¿Qué tipos de interrogantes se deben responder para cada tema? ¿Cuáles son los problemas, desafíos, dilemas y curiosidades?* Este paso adicional ayuda a definir las áreas de interés clave de los participantes en un proyecto y puede conducir a definir la interrogante o tema preciso en el cual se concentrará el análisis crítico en la fase de sistematización. A veces, este nivel de especificidad no se define en la Fase 2, sino más bien tempranamente en la Fase 3 con aquellos que participen directamente en la sistematización.

Para quienes estén interesados en compartir sus logros, las experiencias interesantes serán aquellas en que se conocen y pueden mostrar buenos resultados. Para quienes estén interesados en superar los obstáculos operacionales o replantearse las estrategias, las experiencias interesantes serán aquellas donde se produjeron problemas. Parte de nuestro trabajo indica que aprender de una experiencia totalmente exitosa puede ser menos sorprendente y profundo que examinar una innovación o un ejemplo que fueron menos fructíferos (ver el Recuadro 3).

Recuadro 3. ¿Aprender de éxitos, errores u otros?

En el proyecto del Corredor Cuzco-Puno de Perú, se decidió seleccionar cuatro temas críticos, uno para cada una de las tres oficinas locales y uno para ser abordado por la unidad administrativa superior. En cada uno de los cuatro procesos, los participantes en el ciclo de ACG seleccionaron un ejemplo exitoso, uno infructífero o menos logrado y un ejemplo conocido por sus logros, pero en el cual el proyecto no había tenido ninguna ingerencia y que por el contrario, había sido desarrollado o apoyado por terceros, ejemplo que fue incluido para tener un punto de comparación independiente. Se trata de una innovación y aporte de importancia al modelo de ACG, pues los participantes pudieron enriquecer el debate de los temas e interrogantes críticos comparando los distintos casos.

3. *¿Cuáles son las experiencias interesantes del proyecto de las cuales se podría aprender con un examen sistemático?* Si bien en esta etapa no es común discutir con el facilitador las experiencias empíricas exactas que podrían ser sistematizadas, pues se trata de una decisión que toman exclusivamente los participantes en el proyecto, es fundamental considerar este aspecto antes de emprender la Fase 3 si se pretende tener éxito en el ejercicio de sistematización. Esta última decisión es crucial si hay tiempo

suficiente para planificar la próxima fase (ver la Fase 3) y también podría dar pie a opiniones diferentes en torno a por qué la gente estima que el proceso de AGC es útil.

Por lo tanto y para resumir, los productos esperados de la Fase 2 son: acuerdo sobre qué temas e interrogantes relacionadas serán examinados, acuerdo sobre qué experiencias del proyecto se usarán para el proceso de aprendizaje y acuerdo sobre los plazos de la Fase 3.

1.6 Fase 3 – Sistematización de experiencias, lecciones y documentación

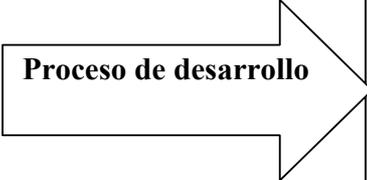
La tercera etapa del concepto de AGC es la que más llama la atención, ya que en este momento se efectúan los talleres de sistematización que llevan a documentar las lecciones y las recomendaciones. Esta es la fase que interesa más directamente a los proyectos que emprenden un ciclo de aprendizaje sistemático por primera vez, ya que está claro que los productos serán concretos. Sin embargo y tal como se explicó más arriba, es frecuente que esta fase única reemplace al ciclo de aprendizaje completo, visión cortoplacista del aprendizaje que debiera evitarse. En particular, la posibilidad de que el proyecto continúe ejecutándose como siempre aumenta cuando se soslaya la 'fase de institucionalización'. No se puede suponer que por el sólo hecho de que surja una lección y se haga explícita durante la fase de sistematización se producirán cambios automáticos en el diseño o la ejecución del proyecto.

Mucho se puede escribir sobre el apoyo detallado a esta fase y gran parte de esta información ya está documentada en la guía metodológica '*Sistematización de Experiencias Locales de Desarrollo Agrícola y Rural*' de Berdegué, Ocampo y Escobar. Por lo tanto, en esta sección sólo analizaremos unos pocos puntos destacados y tal como surgieron de los procesos de AGC de diferentes proyectos del FIDA. Más abajo presentamos una reseña esquemática de la sistematización que se describe con detalle en la guía (ver la Figura 3).

Un aspecto importante para asegurar que las expectativas sobre los procesos y los productos sean realistas es lograr claridad respecto de las limitaciones metodológicas de este paso. Por ejemplo, es necesario encontrar soluciones de compromiso entre temas de definición rigurosa que dan pie a un análisis más profundo y temas de carácter más amplio que generan mayor participación. Otros inconvenientes de los procesos incluyen la falta de capacidad de generalización debido a la naturaleza de estudio de caso que caracteriza al ejercicio de sistematización, la falta de un grupo de control o punto de referencia contra el cual comparar un ejemplo específico que se esté analizado, la falta de indicadores vinculados al tema en cuestión que permitan realizar un análisis más comparativo y la consabida dificultad de garantizar la suficiente creatividad para enfrentar las

variables y los procesos contextuales y la presencia de las capacidades analíticas necesarias para asegurar análisis más profundos. Pese a tales limitaciones, las experiencias hasta la fecha con más de 250 sistematizaciones (gran parte de las cuales se llevaron a cabo a iniciativa de los propios participantes en el proyecto) indican que tanto el proceso como sus resultados son lo suficientemente beneficiosos como para mantener vivo el entusiasmo.

Figura 3. Reseña de las interrogantes que orientan el taller de sistematización

<p>Situación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe el problema u oportunidad de desarrollo antes de la intervención del proyecto <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> Las causas o determinantes del problema u oportunidad Factores que restringen la acción local para solucionar el problema o aprovechar la oportunidad 	<p>Proceso de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué se hizo (actividades)? ¿Cuándo? (organización en el tiempo)? ¿Quiénes (actores)? ¿Cómo se hizo (métodos)? ¿Con qué se hizo (recursos y costos)? <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> Factores que favorecieron el proceso Factores que restringieron el proceso 	<p>Situación actual</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿En qué se parece / diferencia la situación actual de la situación inicial? ¿Cuáles son los beneficios tangibles e intangibles? ¿Quién capturó los beneficios o se benefició de ellos? <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> Factores que aumentaron la envergadura de los beneficios o la cantidad de beneficiarios Factores que redujeron la envergadura de los beneficios o la cantidad de beneficiarios
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Contexto</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Contexto</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Contexto</div>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 20px; text-align: center;">Situación inicial</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  <p>Proceso de desarrollo</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 20px; text-align: center;">Situación actual</div>

Lecciones aprendidas

Si pudiera comenzar de nuevo ¿qué haría igual o de forma similar y por qué?
Si pudiera comenzar de nuevo ¿qué cambiaría y por qué?

¿Qué haría de forma diferente si volviera a hacer algo similar?

Partir de manera simple

Partir de manera simple es mejor que intentar crear un primer proceso perfecto y hacerlo demasiado complejo. Si es posible institucionalizar el ciclo de aprendizaje como parte del enfoque del proyecto, entonces vale la pena pensar en partir con una versión simplificada de bajo costo y poco personal. Si los funcionarios superiores consideran que el primer intento de aprendizaje explícito fue un éxito, los siguientes ciclos podrían incorporar más participantes y de mayor diversidad, abordar temas más complejos, examinar cuestiones más problemáticas y recurrir a ejercicios de recopilación de información más elaborados. Esto, a su vez, podría llevar a reflexiones y aprendizajes de mejor calidad.

Institucionalizar el aprendizaje es un proceso que toma muchos años, de manera que no se puede esperar perfección la primera vez. El primer 'método de sistematización' de FIDAMERICA y PREVAL (con la colaboración del proyecto MARENASS de Perú) realizado a fines de los noventa era significativamente más complejo que aquel que finalmente se adoptó y usó: era de más impacto y conducía a conocimientos más profundos, pero también le significó más tiempo a un personal muy ocupado y a los habitantes rurales, era más costoso y, en última instancia, menos atractivo, pese a que ofrecía más beneficios en términos del aprendizaje. Una versión más simple, conforme a la cual surgen conocimientos concretos luego de una semana de debate y reflexión, ha resultado ser muy fructífera en la medida en que los proyectos la han ido aplicando y adaptando. FIDAMERICA y PREVAL han llevado a cabo unos 60 talleres de sistematización como parte de sus talleres de capacitación, mientras que el personal ha ejecutado más de 200 procesos de sistematización independientes y por su cuenta sustentándose en lo que aprendió en los talleres de capacitación iniciales. Los resultados del primer intento deberían impulsar al proyecto a aumentar la inversión en aprendizaje y a generar resultados de mejor calidad, pero por sobre todas las cosas, a valorar los esfuerzos de aprendizaje sostenidos.

Asegurar la presencia de elementos fundamentales, pero estar abiertos a los cambios

Para obtener resultados exitosos en esta fase, es indispensable contar con las personas adecuadas y asegurar la disponibilidad de información suficiente y pertinente. Es evidente que un debate cerrado entre los coordinadores del proyecto no será tan enriquecedor como si estuvieran presentes los co-ejecutores y los beneficiarios, ya que una mayor cantidad de datos basados en entrevistas y monitoreo permitirá una mayor triangulación y reflexión.

Sin embargo, si bien la gente y la información son la columna vertebral indiscutible de esta fase, no hay una única respuesta sobre quién debería participar y exactamente qué información debería estar disponible. Comprender las posibles variaciones ayudará a tomar las debidas providencias y opciones conscientes.

Las variaciones surgirán como resultado del tipo de temas seleccionados y de la rigurosidad o amplitud de su formulación. Un tema formulado de manera muy delimitada, como 'el proceso de creación y operación de un servicio de microcrédito rural específico', dará lugar a la búsqueda de información más definida y a la invitación más focalizada de participantes. No obstante, la pertinencia de un tema así de definido puede ser más limitada. Por el contrario, un tema amplio como 'el proceso de entrega de asistencia técnica a iniciativas de producción apoyadas por el proyecto' requerirá más esfuerzos en la recopilación de información y también una mayor diversidad de participantes en el proyecto, ya que es probable que el tema sea pertinente para ellos y se necesiten sus perspectivas para otorgarle mayor sentido al análisis. Sin embargo, existe una relación inversa de compensación entre temas muy delimitados o temas de definición amplia. Mientras más amplio sea el foco, menos intenso será el análisis, pero más participantes del proyecto tendrán la posibilidad de hacer aportes; por su parte, un enfoque muy cerrado generará análisis y entendimientos más profundos, pero con una cantidad más reducida de participantes. El tema ideal debe ser concreto y a la vez suficientemente general para permitir la reflexión de parte de un grupo grande de participantes en el proyecto que trabajen en distintas regiones geográficas.

Otra fuente de variación puede surgir de la participación de los actores, lo cual en parte es el resultado de la naturaleza del proyecto. Por ejemplo, un proyecto con una unidad de coordinación pequeña que ha descentralizado gran parte de sus operaciones está más propenso a atraer partícipes ajenos a la unidad que un proyecto con una unidad de coordinación grande donde las operaciones están bajo control interno. El tema también afectará las decisiones sobre quiénes invitar a los talleres de sistematización y quiénes como entrevistados. El taller debe contar con representantes de todos los participantes activos, con el compromiso dinámico de la mayor cantidad posible de 'actores indirectos' (aquellos que afectan el contexto) ya sea en el taller o posteriormente en el trabajo en terreno. Sin lugar a dudas, asegurar la participación de grupos de partícipes directos será más fácil. Sin embargo, contar con la perspectiva de los actores indirectos mejorará cualitativamente el entendimiento del tema. Un ejemplo es el caso de un dirigente comunitario que formaba parte del equipo de sistematización: su aporte fue extremadamente valioso en elaborar el cuestionario que se usó para recopilar más información y también en entrevistar a los miembros de la comunidad, ya que se trataba de una comunidad indígena que planteaba dificultades lingüísticas y culturales para los demás miembros del equipo.

Evidentemente, se debería contar con la mayor cantidad posible de perspectivas diferentes sobre los temas seleccionados. También es importante considerar que mientras más personas estén presentes que posiblemente necesiten llevar adelante mejoras surgidas de la reflexión, más fácil se hará el proceso de

institucionalización (Fase 5). Los siguientes factores ameritan consideración al momento de identificar y priorizar a los actores directos e indirectos que deben ser invitados a participar en la Fase 3 y en qué calidad (como participantes del taller o como entrevistados):

- el enfoque temático del ejercicio de sistematización;
- el tipo de actores involucrados en el proceso de intervención (administración, diseñador técnico, co-ejecutor, organización rural asociada al proceso, campesinos y productores directamente involucrados en el proceso, autoridades locales, actores privados, instituciones competitivas, instituciones complementarias, etc.) y
- el grado de influencia directa sobre el proceso que se está sistematizando.

Es obvio que en última instancia habrá aspectos prácticos, como el tiempo disponible, el tamaño del grupo del taller y los recursos (transportes, recintos, proximidad de los actores directos) que influirán en quiénes y cuántos actores participarán activamente en el análisis y quiénes serán entrevistados (ver Berdegue y otros 2004 para más detalles al respecto).

Una tercera fuente de variaciones se produce en el orden y duración real de los talleres. Hasta la fecha, un proceso de sistematización serio se lleva a cabo a través de uno o varios talleres. Un único taller integral que utiliza el método FIDAMERICA-PREVAL normalmente dura siete días y los dos productos de cada taller por lo general consisten en un documento de entre 15 a 20 páginas y una presentación en Powerpoint. Los intentos que hemos hecho para reducir la cantidad de días de esta exposición inicial no han tenido éxito.

Una de las cosas que ha hecho FIDAMERICA es convertir la Fase 3 de la primera ronda de AGC de un determinado proyecto en un taller de 'aprendizaje práctico' (o de aprender haciendo). Alrededor de 20 a 30 individuos involucrados en un proyecto aplican el método de sistematización de FIDAMERICA-PREVAL durante siete días con el apoyo de dos o tres facilitadores. El tamaño óptimo de cada grupo es de unos seis participantes y un facilitador, ya que esto permite la participación activa tanto en el análisis crítico como en la documentación.

El primer día se destina a introducir los conceptos más importantes. Los días dos a seis se centran en un ejercicio práctico, en el cual los participantes se dividen en grupos, van a terreno, sistematizan una experiencia de desarrollo específica con la participación concreta y activa de todos los actores directos, redactan el primer borrador de un informe de sistematización y elaboran una presentación en Powerpoint. La sesión final de este taller es un seminario de medio día donde los participantes presentan los productos finales completos a sus colegas, a la administración superior y, en muchos casos, a las principales autoridades del Ministerio de Agricultura y a otros funcionarios de alto rango. Los resultados finales incluyen (por tema crítico/grupo de interrogantes) un documento de 20 a 30 páginas, una presentación en Powerpoint y un conjunto exhaustivo de lecciones aprendidas y recomendaciones para mejorar el trabajo del proyecto.

Según hemos observado, de las 20 a 30 personas que participan en cada taller de capacitación, una cantidad considerable continuará realizando este trabajo por su

cuenta en el contexto de su rutina normal de trabajo. La página web de FIDAMERICA contiene decenas de ejemplos de sistematizaciones emprendidas por personas que participaron en talleres de capacitación. Varios de estos individuos se han convertido en facilitadores de procesos similares en otros proyectos.

Si el proceso es facilitado desde el interior, el taller se puede dividir en dos partes: la primera parte termina con la redacción del cuestionario (ver Berdegue y otros 2002), mientras que la segunda comprende el trabajo en terreno y el análisis (ver el Recuadro 4). Sin embargo, no debería transcurrir demasiado tiempo entre las dos partes. Lo que está claro a partir de nuestras experiencias es que el documento de sistematización, incluida su edición final, debería ser editado durante el taller, pues luego aparecen otras necesidades y cuesta mucho hacerse el tiempo para darle los últimos toques.

Recuadro 4. Distintos ritmos para un proceso de sistematización

En el caso de proyecto Corredor Puno-Cuzco en Perú, la administración superior pidió separar en dos partes las diferentes actividades que normalmente se agrupan en un taller de capacitación, con el intervalo de unos pocos meses entre cada taller. Durante el primer taller (que duró dos días y medio), los participantes revisaron los conceptos básicos de la 'sistematización' y procedieron a identificar, ordenar y seleccionar los temas y los cuestionamientos críticos prioritarios que orientan el proceso de aprendizaje. Los participantes también definieron 'deberes para la casa', con el fin de conseguir, organizar y analizar antecedentes, conversar con diferentes comunidades rurales para conocer su interés en participar en el próximo ejercicio, preparar la logística del trabajo en terreno, etc. Durante la segunda sesión (6 días), los participantes ejecutaron el trabajo en terreno, conversaron con comunidades y organizaciones, procesaron la información, redactaron el borrador de los informes y prepararon el borrador de las presentaciones en Powerpoint.

El proyecto Puno-Cuzco experimentó incluso con otro cambio más. Aquí, la sistematización sería dirigida directamente por los funcionarios superiores más importantes del proyecto, entre ellos el Director General. Sin embargo, fue imposible que ellos dedicaran una semana completa a realizar un ejercicio de sistematización. En lugar de ello, decidieron contratar a un consultor quien, durante un período de cuatro meses, visitó el proyecto varias veces para apoyar sesiones breves, pero intensas y bien preparadas, cada una de medio día o un día completo de duración. Entre cada visita, los miembros del equipo se prepararon para el siguiente paso llevando a cabo las tareas acordadas.

Asegurar el pensamiento analítico y también la reflexión crítica

Con frecuencia se presentan dos desafíos analíticos que significan un reto para los facilitadores. Uno de ellos es cómo profundizar el análisis más allá de los factores muy específicos, algo que para muchos representa hacer una abstracción de la identificación de las lecciones aprendidas, y el otro es cómo asegurar la suficiente confianza y seguridad para que la gente pueda hacer evaluaciones honestas de las razones fundamentales del éxito o del fracaso.

Una limitación común de la documentación final es la falta de análisis profundos sobre el proceso de intervención. Los participantes se esfuerzan por pensar más

allá de las condiciones específicas del caso que están analizando y por extraer lecciones generales. Además, la capacidad de pensar analíticamente no suele corresponder al perfil del personal que participa en estos proyectos, pues éste con frecuencia es seleccionado por su pericia en enfrentar y solucionar desafíos concretos y en un determinado contexto, no por sus habilidades de conceptualizar ideas generales a partir del análisis de experiencias concretas. Para la mayoría de las personas, el pensamiento analítico les es mucho más difícil que describir lo que sucedió. Por lo tanto, la documentación suele centrarse en los esfuerzos del proyecto y en las lecciones inmediatas y localizadas, no en las conclusiones y recomendaciones de utilidad más general que se puedan extraer. Desde el punto de vista de los participantes directos y del proyecto no se trata de un problema: el proceso de aprendizaje ya tuvo lugar y los resultados pueden ponerse en práctica de inmediato. Pero se transforma en una limitante considerable en términos de contribuir a un mayor caudal de conocimientos sobre el desarrollo rural. Es por ende una limitación crucial que hay que tener en cuenta cuando se piensa en aplicar las lecciones aprendidas a mayor escala para influir en otros proyectos o en las políticas públicas (ver la Sección 5).

Otro de los desafíos es la reflexión crítica que surge del contexto institucional más general en el cual se desenvuelven las actividades del proyecto. ¿Qué tan dispuestas a recibir crítica abierta, a reconocer errores y a desafiar supuestos profundos y de larga data están las organizaciones que acogen proyectos del FIDA? La discusión crítica reviste importancia, toda vez que el aprendizaje que se va a compartir debe ser lo más honesto posible a fin de asegurar pertinencia y utilidad. Facilitar la reflexión crítica es un arte, ya que exige crear un ambiente de confianza y discusión abierta en contextos que normalmente pueden no albergar tales debates.

La gente con frecuencia usa el término 'reflexión o pensamiento crítico' sin comprender cabalmente su significado. El aprendizaje surge de la comprensión de que existe una diferencia entre lo que uno esperaba que sucediera y lo que realmente sucedió y de la posterior identificación de los supuestos que necesitan ser revisados y del tipo de revisión requerido. La reflexión se sustenta marcadamente en la capacidad y la oportunidad de impugnar los supuestos que sirvieron de fundamento a las acciones. Por lo tanto, la reflexión puede considerarse como la forma en que la gente explora y reevalúa sus supuestos⁷.

Para reflexionar, una persona necesita tener cierto nivel de curiosidad que le permita desplazarse entre inquirir (buscar información) e interpretar (darle sentido a la información) antes de formular comprensiones que sean de utilidad. Según Williams (comunic. personales), hay tres aspectos que ayudan: el desafío debe ser difícil, pero no demasiado difícil; la curiosidad debe apuntar a un propósito real que requiera solución y el tema debe ser levemente impreciso para incitar a la reflexión. Berdegué (comunic. personales) agrega una cuarta condición: las consecuencias deben ser aceptables para el individuo o grupo que lleva a cabo el razonamiento crítico. Esto significa que no debe haber temor de ser castigado por

⁷ Este párrafo y el siguiente provienen de Guijt (en preparación).

terceras personas, sean éstos el jefe inmediato, las autoridades del Ministerio al que pertenece el proyecto, una ONG internacional que otorgó los fondos a su contraparte local o los pares. Es un factor crucial en cualquier proyecto inserto en un conjunto más amplio de instituciones y relaciones, el que no debe ser subestimado.

La mayoría de la gente está en condiciones de pensar críticamente sobre su experiencia. Sin embargo y desde la perspectiva de la facilitación tal y como se da en los procesos de AGC, la dificultad yace en hacer públicos estos pensamientos críticos. Hay mucho en juego cuando se critica a sus colegas o a sus superiores, pero también hay mucho en juego cuando se nos pide reflexionar críticamente sobre la propia práctica, ya que significa cuestionar la propia identidad, capacidades y aspiraciones⁸.

Explicación de la diferencia entre conclusiones, recomendaciones y lecciones aprendidas

El proceso de sistematización hace las siguientes distinciones entre conclusiones, recomendaciones y lecciones aprendidas (Berdegú y otros 2004).

- Una 'conclusión' es una síntesis de hechos confirmados relacionados con cierta situación. Por ejemplo: 'La política X no cumplió sus objetivos'.
- Una 'recomendación' es una idea específica sobre cómo enfrentar problemas concretos o aprovechar oportunidades específicas en una situación determinada. Por ejemplo: 'Para mejorar el nivel de reembolso en el proyecto X, es necesario realizar los siguientes cambios en los servicios de crédito...'
- Una 'lección aprendida' es una declaración generalizada de lo que podría funcionar y/o debería suceder para conseguir (o impedir) un determinado resultado. Por ejemplo: 'Se ha demostrado que los sistemas de garantía colectiva basados en créditos grupales son un instrumento eficaz para mejorar las tasas de reembolso en las comunidades rurales pobres de América Central'.

La experiencia demuestra que los participantes en un proyecto encuentran que las 'conclusiones' y las 'recomendaciones' son más fáciles de manejar que las 'lecciones'. Esto se debe en parte a su mayor utilidad directa, ya que después de todo se relacionan directamente con la implementación y la estrategia del proyecto. Son los temas y las interrogantes acordados en conjunto, más que los temas y los supuestos básicos, los que orientan la investigación de varias experiencias muy locales. Por su parte, identificar las 'lecciones aprendidas' requiere descartar características específicas del lugar y centrar el análisis en las

⁸ Este párrafo se sustenta en Klouda (2004, pág. 7).

lógicas y las ideas subyacentes, todo lo cual impone exigencias considerables a la capacidad analítica de los participantes. Si estas capacidades no están muy desarrolladas, identificar las lecciones será una empresa difícil.

El proceso de identificación de lecciones es el único intento en pos de llevar el análisis más allá del contexto inmediato del proyecto. Las lecciones deberían corresponder a conocimientos pertinentes factibles de ser compartidos entre los partícipes del FIDA, pues representan generalizaciones sobre componentes del desarrollo rural que son comunes a la mayoría de los proyectos del FIDA y que dejan fuera aspectos particulares de cada experiencia. Las lecciones a menudo tienden a convertirse en declaraciones cliché, tales como 'se necesitan organizaciones comunitarias fuertes para instaurar un sistema de microcrédito eficiente'. Por su parte, los facilitadores deben prestar especial atención a la formulación de lecciones aprendidas que sean útiles (ver el Recuadro 5).

Recuadro 5. Aportar calidad y claridad a las conclusiones, recomendaciones y 'lecciones'

Existen varias consideraciones útiles a la hora de mejorar la calidad de las lecciones que se documentan:

- Asegurar que sean comprensibles para los demás: incluir una descripción del contexto en el cual se aprendió la lección, el tema investigado, una descripción breve de la idea común en la que se sostiene el punto de partida de la intervención, qué desencadenó la lección y la propia lección expresada en la forma de 'Si X, entonces.. '.
- Tener claridad acerca de las fuentes de las lecciones: ¿Cuáles experiencias del proyecto y qué perspectivas de los grupos de partícipes se incluyen?
- Identificar un público destinatario definido: ¿A quiénes están destinadas las conclusiones y a quiénes se comunicarán?

Lidiar con la documentación

Si el público destinatario de las recomendaciones y lecciones aprendidas son sólo los actores directos que participaron en la experiencia sistematizada, no hay necesidad de documentar cada detalle; el aprendizaje ya habrá tenido lugar en parte durante el propio proceso de sistematización. Sin embargo, FIDAMERICA busca agregar valor compartiendo los productos de las sistematizaciones con grupos destinatarios más amplios a través de conferencias electrónicas, boletines electrónicos y reuniones presenciales. Dada esta necesidad de comunicar los resultados a otras personas involucradas en el proyecto, más allá de los analistas inmediatos, y a terceros ajenos al contexto del proyecto, la comunicación escrita o audiovisual es esencial.

Poner el análisis en el papel es el último obstáculo que se enfrenta en la Fase 3. Las habilidades de redacción suelen ser escasas entre el personal de los proyectos y ni hablar entre el resto de los participantes. Además, mientras en los debates puede imperar franqueza, puede haber reservas cuando se pide poner los planteamientos por escrito. Si no existen estas capacidades en el marco del proyecto, será necesario contratar ayuda adicional para llevar a cabo esta parte de

la Fase 3. Otra iniciativa útil es pedirle a los grupos que piensen no en términos de redactar un informe formal, sino simplemente de compartir un relato de sus experiencias.

Por lo tanto y para resumir, los productos esperados de la Fase 3 son: un serie de experiencias documentadas que describan la situación inicial, el proceso de intervención y la situación posterior y que contengan reflexiones críticas acerca de lo que podría haberse hecho mejor; una serie de lecciones aprendidas factibles de ser comunicadas a un público más global; y acuerdos sobre los destinatarios a quienes se comunicarán los resultados, más un proceso para asegurar intercambios y debates significativos (ver la Fase 4).

1.7 Fase 4 – Comunicación y socialización

Una de las observaciones más importantes hechas luego de las primeras experiencias con el ciclo de aprendizaje AGC es que los impactos de un ciclo pueden mejorar considerablemente si las estrategias de comunicación se formulan e integran al proceso de aprendizaje. Esta fase, la cual es relativamente nueva en la experiencia del equipo con AGC, está definida con menor claridad que las otras cuatro fases. Esta sección describe las ideas iniciales en torno a lo que debería buscar dicha fase y otras consideraciones fundamentales.

Debido a la envergadura de los proyectos del FIDA y a la intensidad de la Fase 3, lo cual hace poco factible una participación muy generalizada, siempre será esencial compartir los resultados de la Fase 3 con un grupo mucho más amplio de personas que son fundamentales para el éxito del proyecto. Si el análisis y las discusiones se limitan a quienes participaron en el taller de sistematización, será muy difícil lograr generar interés en las propuestas de mejoramiento operacional o estratégico.

Se necesitan dos pasos o niveles de comunicación y de debate. El primero tiene lugar a nivel de proyecto y comprende analizar el documento de sistematización, las conclusiones, las recomendaciones y las lecciones aprendidas con aquellos que no asistieron al taller de sistematización. Estos productos deben incluirse en el programa de cualquiera de las instancias de reflexión disponibles en todo proyecto, ya que asegurará un intercambio amplio y así contribuirá a aumentar la comprensión de los procesos que fueron cuestionados en la labor de sistematización. Este proceso es el aprendizaje social e institucional directo en la implementación del proyecto. Un producto de esta fase serían las recomendaciones específicas de los actores para su institucionalización en el ámbito del proyecto.

El segundo nivel de comunicación y debate se da con actores ajenos al proyecto, con otras partes del FIDA, con otros proyectos del FIDA o con otros profesionales del desarrollo rural y tiene dos beneficios: llevar lo que podrían ser nuevas percepciones a otros y pedirles que comenten estas percepciones para agregar

valor y profundizar los conocimientos que emergieron del ejercicio de sistematización.

En ambos casos, esta fase requiere un proceso explícito de intercambio y *debate* en torno a los hallazgos de las sistematizaciones, lo que significa que la 'comunicación' no implica simplemente el traspaso de información: se refiere a un proceso de asimilación del análisis por parte de quienes son responsables del tipo de experiencia para las cuales se intentó identificar lecciones y mejoras en las sistematizaciones. La 'socialización' es el proceso de debate amplio que permite que las lecciones se impongan o, luego de reflexiones adicionales, sean rechazadas deliberadamente.

La simple comunicación de las recomendaciones y las lecciones aprendidas como tareas que deben ser realizadas deja en el camino el razonamiento que las sustenta. El producto de las sistematizaciones debe ser comprendido en cada nivel y en cada ámbito del proyecto, de manera que la gente tenga motivaciones internas para promover lo que ellos consideran mejoras.

Por lo tanto, dos consideraciones son vitales: los participantes y la metodología. Como el objetivo de esta fase es compartir, se necesita pensar cuidadosamente en quiénes deberían ser sus destinatarios en esta fase. Ahora bien, el ciclo de aprendizaje se puede visualizar como una cadena de personas: aquellos que preguntaron (Fase 2), aquellos que analizaron (Fase 3), aquellos que escucharon y debatieron (Fase 4) y aquellos que cambiaron (Fase 5). Al analizar la cadena del cambio de esta manera y evaluar quién no estuvo presente en la Fase 3, pero debe cambiar de todos modos (Fase 5), el foco de atención de la comunicación de la Fase 4 se hará más evidente.

Sin lugar a dudas, la metodología debe tener algún sentido para los grupos destinatarios. En la mayoría de los proyectos del FIDA, se supone que el personal y otros participantes en la iniciativa aprenden con la lectura de documentos. Sin embargo, es difícil conseguirlos, no se publican, no se distribuyen y no se discute su contenido de manera deliberada en las reuniones u otras instancias de reflexión. Por ello, es necesario crear y poner en práctica otras formas para difundir y compartir el material, lo que puede implicar poner los productos de la Fase 3 en los programas de las reuniones habituales con distintos grupos de representantes de los interesados u organizar reuniones separadas o pequeños talleres con este tipo de grupos. Sea cual sea el caso, los productos de la Fase 3 deben compartirse, su validez debe someterse a discusión y los participantes deben ser capaces de identificar por sí mismos el significado que tendrán los hallazgos para las medidas que tomarán a futuro en el marco del proyecto. Es fundamental que un proyecto de desarrollo que desee funcionar como una 'organización de aprendizaje' cuente con instancias adecuadas de comunicación y socialización y con talleres y herramientas periódicas (por ejemplo, un boletín). Además, la administración superior del proyecto debe asignar recursos, principalmente monetarios y de tiempo, para permitir que quienes participan en el proyecto ejerzan esta responsabilidad como parte de los términos de referencia habituales y no como una actividad secundaria optativa.

Debido a la necesidad de contar con soluciones creativas y adaptadas al contexto para comunicar y socializar los productos de la Fase 3, esta etapa requiere alguna aportación de tiempo y recursos. También necesita retroalimentación detallada, a fin de asegurar que las visiones importantes de quienes no estuvieron presentes en la Fase 3 y que tampoco estarán en la Fase 5 sirvan de información para el posterior análisis que se llevará a cabo en los eventos de institucionalización. En un proyecto, quienes participaron en el taller de sistematización carecían de una perspectiva estratégica sobre el proyecto. Por lo tanto, las lecciones aprendidas se concentraron en temas de nivel micro. En ese caso, la comunicación y socialización debería apuntar a los altos funcionarios o a aquellos que tengan una perspectiva más estratégica del proyecto, de manera tal de permitir que éstos eleven la importancia de las lecciones a un nivel que pueda tener una mayor influencia en la eficacia del programa.

En resumen, entonces, los productos esperados de la Fase 4 son los siguientes: un grupo más amplio de personas que no sólo esté al tanto de los productos de la Fase 3 sino que además haya analizado su validez y el significado que podrían tener para ellos y para sus funciones/tareas en el marco del proyecto, además de las posibles adaptaciones a las lecciones aprendidas a partir de las sistematizaciones.

1.8 Fase 5 - Institucionalización

La última etapa es crítica para institucionalizar el aprendizaje, momento cuando el proceso de AGC finalmente demuestra su valor. Tal como se mencionó más arriba, es posible que los cambios se ejecuten apenas terminado el taller de sistematización (Fase 3). Es posible también que los altos funcionarios reconozcan los méritos de una recomendación o lección aprendida e inmediatamente promuevan mejoras, algo que ha sucedido con más frecuencia de lo esperado cuando diseñamos la Fase 5 como parte del proceso de AGC. Sin embargo, cuando el taller termina siendo un mero ejercicio de documentación o los resultados de la sistematización no son muy bien recibidos de buenas a primeras por la plana mayor, entonces las Fases 4 y 5 son importantes para propiciar la atenta consideración de los productos de la sistematización. De este modo, socializar los resultados y hacer que todos los miembros del equipo analicen y propongan recomendaciones específicas para que sean institucionalizadas debería ser una práctica común a nivel de proyecto en todo proceso de AGC.

Esta etapa exige incorporar a la práctica cotidiana del proyecto las recomendaciones y lecciones aprendidas en la Fase 3, con las aprobaciones y posibles adaptaciones realizadas en la Fase 4. Hay tres aspectos que requieren atención explícita:

- Adaptar o establecer nuevas normas, reglas y procedimientos;

- Establecer o modificar el sistema de incentivos;
- Incorporar mejoras a las políticas de perfeccionamiento de los recursos humanos.

Cambiar las normas que rigen el comportamiento y la cultura del personal de un proyecto significa modificar las reglas de operación del proyecto de manera tal de estimular procesos favorables y desalentar procesos que entorpecen el buen desarrollo de las actividades. Consulte ejemplos en el Cuadro 3.

Por otra parte, modificar la base de incentivos exige cierta claridad en torno al significado de los 'incentivos' y su función en el proyecto. Los incentivos son estímulos que fomentan ciertas prácticas de trabajo y su forma dependerá del tipo de trabajo que se está estimulando y de los diferentes grupos de interés del proyecto, entre otros el personal de la unidad a cargo del proyecto, los co-ejecutores y los beneficiarios. Por ejemplo, si un proyecto —como resultado de un proceso de sistematización— busca estimular a los asesores contratados a concentrarse más en los resultados que en las actividades, se puede cambiar el sistema de evaluación del personal para incrementar la importancia de los criterios de efectos o impactos y reducir la ponderación que se otorga a la simple realización de las actividades. En ocasiones hay incentivos muy sencillos que resultan ser efectivos. En proyectos que sustituyen un sistema de seguimiento y evaluación orientado al control por uno orientado al aprendizaje, algo tan simple como capacitar al personal y a otros actores les demuestra que son dignos de confianza y resulta un estímulo para que contribuyan al seguimiento y la evaluación. Cuando se invierte en el personal, la transición entre estilos de proyectos se convierte en una realidad. En el Cuadro 3 se muestran otros ejemplos.

El tercer aspecto de la institucionalización es la incorporación de nuevas visiones a la base de capacidades de los participantes en el proyecto, proceso que normalmente implica algún tipo de cambio en los programas de formación de capacidades, adaptación de la capacitación práctica o en el servicio y pequeños talleres. Al asegurar que todos aquellos que se pueden beneficiar de las lecciones aprendidas dominen los mejoramientos, se reparte la responsabilidad de implementar estos cambios. El Cuadro 3 presenta un ejemplo al respecto.

Cualquiera de estos tres tipos de cambios se puede institucionalizar en dos formas. Si una idea que surgió de las etapas anteriores es valorada y comprendida, se las arreglará para introducirse casi imperceptiblemente en la práctica cotidiana del personal del proyecto y de las organizaciones asociadas. Sin embargo, la institucionalización en ocasiones también es un suceso específico que implica filtrar las nuevas percepciones y transformarlas en elementos de acción. En el segundo caso, esa instancia se dará luego del taller de sistematización.

En un proyecto, el director se reunió con el equipo de gestión dos meses después del taller de sistematización para revisar las recomendaciones y lecciones aprendidas y así decidir qué era necesario institucionalizar. Dos meses resultó ser suficiente tiempo para que el significado de algunas lecciones se tornara confuso, por lo cual fue necesario proceder a una reinterpretación sustancial. Por

consiguiente, es necesario poner mucha atención en la secuencia cronológica de las Fases 3, 4 y 5.

Si se lleva a cabo un evento separado, se deben planificar las siguientes tareas:

1. Analizar las lecciones de las sistematizaciones emprendidas;
2. Eliminar todo lo que el proyecto ya haya incorporado y todo lo que ya no sea pertinente.
3. Discutir las consecuencias de las recomendaciones y lecciones aprendidas que quedan (ver el Cuadro 3).
4. Una vez que se han determinado las consecuencias, redactar un plan que identifique quién estará a cargo y la fuente de financiamiento de los cambios planificados, así como la fecha límite esperada para el avance de la implementación.

Cuadro 3. Estructura para analizar lecciones a fin de asegurar tres niveles de institucionalización, con ejemplos

<i>Recomendaciones y lecciones de la sistematización que aún necesitan ser consideradas</i>	<i>Consecuencias para las normas que rigen el proyecto</i>	<i>Consecuencias para el sistema de incentivos</i>	<i>Consecuencias para el perfeccionamiento de los recursos humanos</i>
Lección 1. Las organizaciones rurales a menudo carecen de las capacidades necesarias para gestionar por sí mismas los servicios de asesoría técnica. El proyecto debe apoyar el desarrollo de estas capacidades.	a) Es necesario diseñar un método simple para evaluar si una organización rural requiere o no este tipo de formación de capacidades. b) Deben asignarse recursos presupuestarios del proyecto para que la organización contrate a consultores que la puedan ayudar a desarrollar esta capacidad.	El método de selección de las organizaciones que reciben apoyo del proyecto discrimina a aquellas organizaciones que no son capaces de manejar por sí mismas los consultores externos. Es necesario cambiar los criterios de evaluación, para que las organizaciones promotoras que carezcan de esta capacidad puedan postular a apoyo para el desarrollo de capacidades.	Es necesario reforzar, junto con los organismos co-ejecutores, la importancia de identificar la capacidad de las organizaciones rurales de manejar por sí solas los servicios de consultoría técnicas solventados en parte con fondos del proyecto.
Lección 2. La formación de capital comunitario a través de transferencias directas para proyectos productivos requiere la existencia de una organización seria y la estructura legal para la administración de los fondos.	a) La estructura comunitaria local a través de la cual se prevé la capitalización comunitaria necesita ser redefinida con la participación de los actores directos. b) El componente referido a la organización comunitaria debe adaptarse a las	a) Es necesario desarrollar los mecanismos comunitarios de acumulación y ahorro, pues se trata de un medio para aumentar el capital común. b) La responsabilidad social debe hacerse explícita a todos los miembros del grupo a fin de asegurar el	Se necesita capacitar a los co-ejecutores y pequeños productores. Los principales temas que ameritan un taller serían: información analítica sobre alternativas productivas, técnicas simples de evaluación de proyectos, capacidades administrativas básicas y liderazgo social.

	necesidades de la estructura de capitalización.	reembolso de los fondos. c) Se requieren incentivos para que los productores se conviertan en nuevos miembros.	y liderazgo social.
Lección 3. Para el desarrollo real de un mercado de servicios de asistencia técnica, FAT debe invertir en fortalecer tanto la oferta como la demanda. Esto significa que el proyecto no debería orientarse sólo hacia los productores y sus organizaciones, sino además hacia los profesionales técnicos que forman parte de la oferta de servicios, para así asegurar la creciente eficacia de este mercado.	a) Los formularios de propuesta de proyectos deben incluir actividades de gestión técnica. b) hay que permitir que los profesionales técnicos ayuden a identificar y formular las propuestas.	a) Incentivos para que los proveedores faciliten el acceso a recursos para el perfeccionamiento de las habilidades y otros incentivos que éstos puedan identificar. b) Definir criterios para 'reconocer al mejor profesional técnico'. c) Definir criterios para identificar los grupos de campesinos que hayan trabajado bien para premiarlos.	a) Fortalecer la comprensión del proyecto FAT (qué es un servicio de mercado, determinación de precios, cómo acceder a los beneficios, negociación entre oferta y demanda, etc.) de parte de los profesionales técnicos y los campesinos b) Preparar los profesionales técnicos y los productores para evolucionar de la asistencia técnica externa a los servicios técnicos gestionados en el ámbito local.

En esta etapa, el éxito dependerá en gran medida en la voluntad de dos partes: la voluntad del equipo de gestión del proyecto, incluido el director, de dedicarle tiempo al proceso y de formalizar los cambios en el proyecto y la voluntad de quienes se supone que ejecutarán los cambios. Estos últimos pueden ser el personal de la unidad a cargo del proyecto, los beneficiarios o los co-ejecutores. Por lo tanto, es fundamental asegurar la presencia de los socios más importantes que apoyarán y realizarán los cambios en un suceso de institucionalización. Sólo entonces es posible considerar este proceso como un 'aprendizaje colectivo'.

Es importante tener presente que no todas las lecciones pueden o necesitan ser institucionalizadas. Lo que importa es que se trate de una decisión explícita, no de la opción por defecto de seguir haciendo las cosas como siempre. Por ejemplo, el director de un proyecto decidió no cambiar la estrategia de empoderamiento de las organizaciones rurales para que éstas decidieran sobre los recursos del proyecto, aún cuando la sistematización mostró que tal estrategia tenía deficiencias considerables. Su decisión se basó en el razonamiento de que el proyecto había sido sometido a cambios sustanciales en varias de sus estrategias durante el último año y que otro cambio más provocaría confusiones y trastornos. Su

argumento era válido: no era el momento correcto para incorporar el cambio recomendado, pero se trató de una decisión explícita generada por el debate que surgió de los resultados de la sistematización y que aportaba comprensión a un aspecto problemático del trabajo que podría ser abordado en una etapa posterior.

Con estos aspectos en mente, los productos esperados de la Fase 5 son los siguientes: claridad sobre los cambios necesarios en el proyecto en términos de normas, incentivos y perfeccionamiento de los recursos humanos (que surge de las sistematizaciones) y apoyo de quienes toman las decisiones y de los ejecutores sobre cómo seguir adelante con los cambios.

Condiciones institucionales para un aprendizaje real en los proyectos del FIDA

Poner en práctica la aproximación al aprendizaje institucional descrito anteriormente no garantiza que este aprendizaje suceda. Si se ejecuta en el contexto incorrecto, puede simplemente transformarse en un ejercicio mecánico que no sea analizado lo suficiente o que no se lleve adelante por un grupo más amplio de personas a fin de generar mejoras significativas en las actividades o estrategias del proyecto.

Crear las oportunidades para dar una mirada crítica y sistemática a los aspectos medulares de un proyecto del FIDA exige la presencia de ciertas condiciones o su establecimiento antes o simultáneamente con el proceso de aprendizaje. Sin estas condiciones, el personal del proyecto y de la organización asociada pueden emprender el proceso de AGC, pero es probable que la iniciativa se limite a la recopilación de información y documentación o a un ejercicio de marketing que no les ayude a cuestionar supuestos estratégicos básicos del proyecto, todo lo cual reduciría considerablemente la posibilidad de que surjan mejoras significativas de las nuevas revelaciones acerca de las experiencias del proyecto. Sin embargo, es importante observar que no se trata de condiciones afirmativas o negativas absolutas. En cada caso, será la medida en la cual se cumplan estas condiciones lo que determinará su influencia en el proceso de aprendizaje y sus resultados.

Condiciones en el contexto del proyecto

Todo proyecto está inserto en una cultura socio-política, situación que afecta la medida en la cual el personal y los organismos de gobierno emprenden reflexiones críticas en una actitud franca y abierta. Ciertamente, es poco lo que se puede hacer respecto de estos factores, pero si sabemos cuáles son problemáticos para el proceso de AGC es posible que podamos determinar si iniciar o no el proceso.

Algunos contextos reprimen el espíritu crítico del personal de un proyecto y disuaden el disenso y el intercambio espontáneo de ideas. Por ejemplo, un alto funcionario del Ministerio de Agricultura de un país latinoamericano invitado a las presentaciones finales del taller de capacitación en sistematización saltó de su puesto cuando escuchó a un participante decir “aprender también de nuestros errores” y espetó con fuerza y claridad: “En este ministerio no cometemos errores y cualquiera que se equivoque no debería estar aquí”. Esas palabras entregan el mensaje claro y fuerte a quienes están involucrados en proyectos de desarrollo en

ese país de que aprender de los errores y discutirlos públicamente probablemente no ayude a su ascenso.

Otra situación frecuente se vincula a la excesiva rigidez de las normas administrativas y legales de algunos países, situación que virtualmente paraliza a los proyectos en términos de innovación. Este fenómeno aumenta considerablemente el costo de institucionalizar las lecciones aprendidas y las recomendaciones a partir del proceso de aprendizaje, ya que los proyectos no pueden hacer cambios significativos sin emprender un prolongado y complejo proceso de maniobras burocráticas.

Ambos son ejemplos que desincentivan la institucionalización del aprendizaje. Por lo anterior, decidimos no emprender el trabajo de AGC en algunos proyectos en los que sentíamos que el contexto no era lo suficientemente abierto como para permitir incluso el más mínimo debate y que por ende no había ni la más remota posibilidad de conseguir nuestros objetivos.

Un segundo aspecto es el contexto de los ascensos y las reubicaciones que determinan la estabilidad del equipo básico. Mientras más tiempo trabajen juntos los administradores, el personal de la unidad y los co-ejecutores, mejor se conocerán entre sí y el proyecto. En algunos proyectos del FIDA hemos tenido que comenzar de cero en varias ocasiones, con nuevos directores o 'defensores del aprendizaje' y así no hemos avanzado más allá de la Fase 2 ó 3.

Un tercer factor contextual tiene que ver con el ministerio responsable y su voluntad de conseguir resultados rápidos. Mientras más presión y premura ponga un ministerio o un donante externo en lograr los objetivos buscados en un proyecto, menos disposición habrá para detenerse, reflexionar, cambiar de dirección o modificar planes. Si el ministerio al cual el proyecto debe rendirle cuentas se caracteriza por una fuerte cultura 'hazlo, no lo pienses', ciertamente será todo un desafío convencer a los directores del proyecto para que ejecuten un ciclo de aprendizaje de AGC.

Diseño del proyecto

Muchos proyectos de desarrollo, entre ellos los de FIDA, persiguen fines de reducción de la pobreza, pero ciertamente es extraño encontrar un proyecto que incluya el 'aprendizaje' como parte de su actividad central o de su estrategia. Muchos proyectos del FIDA se conciben y ejecutan como modelos de proyectos y no como empresas de aprendizaje. Afortunadamente, los proyectos de diseño más reciente suelen ser más flexibles y más abiertos a la introducción de cambios en las operaciones e incluso en las estrategias durante la fase de ejecución, pero es necesario avanzar mucho más en este sentido.

Además, muchos proyectos han sido concebidos como programas donde los beneficiarios reciben productos fijos, lo cual los hace menos propensos a

desviarse del listado establecido de alternativas de desarrollo que otros que entienden el desarrollo local como un proceso de creación conjunta de la orientación, la estrategia y el enfoque.

El hecho de que un proyecto no haya sido diseñado teniendo presente el aprendizaje se traduce en una serie de desafíos en la ejecución del proceso de AGC. En primer lugar, el presupuesto no considerará recursos para ninguna de las cinco etapas, ni tampoco habrá personal cuyos términos de referencia contemplen el “aprendizaje” como responsabilidad formal. La situación más común es asignar el personal de seguimiento y evaluación a la serie de actividades del proceso de AGC, pero incluso a ellos no les sobra el tiempo para invertir en lo que sigue siendo una actividad ‘adicional’ o ‘extra-curricular’. Aunque pueda ser entretenida y útil, no es la actividad central de un proyecto. Un segundo desafío es el marcado escepticismo que existe sobre las ventajas de invertir los escasos recursos y tiempo disponibles en una actividad que no se considera importante. Muchos proyectos han reconocido el valor del ‘aprendizaje’ como parte de su forma de operar sólo después de la Fase 5, cuando surgen los méritos del proceso de AGC.

El diseño de algunos proyectos del FIDA es innovador no tan sólo en términos de lo que intentan lograr, sino también en cómo hacen frente a las estructuras burocráticas existentes. Habitualmente, el personal debe destinar mucho tiempo a sortear los múltiples obstáculos burocráticos que necesita superar y a entender las fronteras de las decisiones que atañen al proyecto. Aparte de ser una pérdida de tiempo, esta situación puede poner en riesgo la flexibilidad del proyecto para emprender innovaciones tales como el proceso de AGC.

Lidiar con unidades de ejecución pequeñas

Algunas unidades de ejecución de un proyecto constan de 10 a 20 individuos responsables de poner en marcha una serie de actividades cuyo valor asciende a varias decenas de millones de dólares. Esto les exige canalizar gran parte del trabajo a través de subcontratistas. Cuando un proyecto se ejecuta predominantemente a través de personal subcontratado y la unidad a cargo es pequeña, la base de experiencias le es ajena a esa unidad. Lo anterior implica más exigencias agotadoras para el proceso de comunicaciones, ya que más grupos necesitarán incorporar la idea del proceso de AGC para que estén dispuestos a contribuir a las reflexiones y a institucionalizar los cambios.

Además, si la unidad a cargo del proyecto es pequeña, lo cual suele ser frecuente, el tiempo del personal será un bien más escaso aún y se necesitará más poder de convencimiento para involucrarlos en una actividad que no consideran el ‘tema central del proyecto’. Todo esto abre camino para desplazar partes del ciclo de AGC a otros actores. Por ejemplo, en muchos casos fue el personal de las organizaciones co-ejecutoras el que participó en el proceso de sistematización. En

un proyecto, se institucionalizó la sistematización de todas las actividades realizadas por los co-ejecutores como resultado de la ejecución de la Fase 3.

Otro factor que afecta un ciclo de AGC es el hecho de que los co-ejecutores o los subcontratistas normalmente funcionan en el marco de términos de referencias bastante restrictivos que apuntan a generar productos específicos y bien definidos en un período de tiempo lo más corto posible. Entonces, estos subcontratistas tienen la libertad de dedicarse a otras cosas, tal vez incluso fuera del ámbito del proyecto. Es comprensible que los subcontratistas, quienes incorporan gran parte de la experiencia y los conocimientos en terreno del proyecto, tengan pocos incentivos para involucrarse en actividades del tipo usual en el proceso de AGC. Nadie les paga por hacerlo y casi nunca forma parte de sus términos de referencia. Esta situación puede corregirse en el diseño del proyecto, pero también puede abordarse en el momento de negociar la contratación y acordar los términos de referencia.

Cultura del proyecto y habilidades necesarias

Tal vez la condición más significativa sea la cultura interna del proyecto, la cual estará fuertemente influenciada por las características y la disposición de la administración superior. En proyectos con directores y gerentes libres de prejuicios, quienes no sólo ofrecen su apoyo sino además se comportan de manera transparente y son integradores e innovadores, es mucho más probable que la idea del proceso de AGC sea recibida con agrado, a diferencia de lo que sucede con otros proyectos con jefes autoritarios. Por cierto, esto está estrechamente ligado al tema del contexto institucional y político más amplio que rodea al proyecto.

El carácter de los altos funcionarios es crucial para toda la cultura del proyecto. Un director curioso estimulará a otros a ser curiosos y a buscar información fuera de la burbuja de experiencias del proyecto. Un director que busca retroalimentación crítica es más propenso a instar a su personal a hacer lo mismo. Un director innovador dispuesto a asumir riesgos con nuevos métodos, actividades o estrategias estará más propenso a estimular a otros a que se arriesguen. Un director orientado a la participación organizará reuniones informativas y estimulará al personal a preguntar y dar opiniones, y a organizar sus propias reuniones informales.

Tales condiciones ideales existen, pero no son frecuentes. Que no estén presentes no significa que sea imposible aplicar el proceso de AGC. Sólo significa que distintos directores requerirán aproximaciones diferentes en la Fase 1 (cuando es necesario superar más escepticismo) y que tal vez se deba concebir un primer intento del ciclo de aprendizaje menos ambicioso. Los directores menos democráticos también requerirán ser convencidos de manera sostenida hasta

después de la Fase 5, la cual, si se logra el objetivo, puede reducir el nivel de escepticismo.

Existe una condición común y más concreta que el proceso de AGC puede ayudar a abordar: la falta de habilidades en la práctica reflexiva. Para muchos funcionarios, definir temas prioritarios y formular preguntas pertinentes es una nueva habilidad que deben adquirir. Esta situación también suele estar presente en el proceso de reflexión crítica y en la posterior formulación de lecciones aprendidas. Explorar en qué medida ya se ha iniciado el proceso, como parte de la Fase 1 puede ayudar a preparar al facilitador para las Fases 2 y 3.

Etapas de la vida de un proyecto

Cada proyecto tiene un ciclo vital con etapas que afectan el entusiasmo con el cual se emprende el aprendizaje del tipo de AGC. Durante los primeros dos años, el proyecto tiene relativamente pocos incentivos, pues se considera que no se han hecho muchas cosas como para aprender de ellas. Además, un proyecto incipiente soporta demasiada presión de muchas fuentes para hacer que las cosas funcionen, organizar equipos, aumentar la cantidad de familias destinatarias, elevar los niveles de gasto anual, diseñar sistemas básicos de información y gestión, forjar alianzas locales y regionales y entablar las relaciones necesarias con co-ejecutores y beneficiarios, todo lo cual deja muy poco tiempo para hacer cualquier otra cosa. En esta etapa, el análisis de costos-beneficios suele no favorecer la realización del proceso de AGC. No obstante, es una etapa en la cual el personal del nuevo proyecto podría estar muy interesado en aprender de otros proyectos similares y éste puede ser el punto de entrada al tema de los sistemas de aprendizaje. En tales casos, acceder e incorporar el conocimiento de fuentes externas al proyecto es fundamental para el aprendizaje de buena calidad. Las fuentes clave de información son otros proyectos del FIDA e iniciativas cercanas de desarrollo rural.

Algunos proyectos de mediana edad llegan a un cierto estado estático, influidos en parte por su diseño, y crean una serie de equipos rígidos y compartimentados de actividades. En tales situaciones, se mantienen divisiones rígidas entre componentes, zonas y unidades. De abordar el aprendizaje en estos proyectos, es necesario reconocer y enfrentar las barreras de comunicación que se consolidan en tales sistemas. Sin ello, existe un alto riesgo de que el proceso de AGC se produzca en bolsas y pequeños enclaves, con la posterior pérdida de los beneficios del aprendizaje colectivo. En tales situaciones, la Fase 5 de institucionalización también resultará ser un gran desafío.

Por otra parte, los proyectos que se aproximan al final de su vida han demostrado mayor interés en el proceso de AGC. Aquellos a los cuales les queda un máximo de dos años se dan cuenta de la necesidad de hacer un balance, documentar,

compartir y mostrar lo que ha sucedido. Sin embargo, esta situación tampoco es ideal para el proceso de AGC, ya que si bien constituye una oportunidad para compartir las experiencias del proyecto con terceros, ya no hay tiempo para la retroalimentación. Así, la Fase 5 se transforma en una etapa casi sin sentido en lo que respecta al proyecto, pese a que podría ser de gran importancia para los otros proyectos y para el FIDA como organización.

Los facilitadores enfrentan desafíos diferentes en cada uno de los casos. Al comienzo de la vida del proyecto, el proceso de AGC debe ser concebido como una iniciativa con pocas pretensiones. Cuando los proyectos están prontos a terminar, puede ser necesario poner énfasis en las Fases 3 y 4, mientras que las Fases 4 y 5 tienen que diseñarse considerando a partícipes externos al proyecto. Por lo tanto, el ciclo de aprendizaje AGC completo de cinco fases parece prestarse más para proyectos lo suficientemente estabilizados para sentirse cómodos con las reflexiones sobre las experiencias iniciales y que aún tienen varios años más de trabajo por delante.

Temas críticos que deben tenerse en cuenta durante el proceso

Cinco son las áreas más débiles que han surgido en el trabajo de AGC con proyectos del FIDA que requieren atención adicional en materia de aprendizaje. Aquí las sugerimos en la forma de 'qué hacer y qué evitar' para mejorar la calidad del proceso explícito de aprendizaje y gestión de conocimientos en el marco del proyecto.

No olvide concatenar correctamente las fases. En el trabajo, no siempre está claro el vínculo entre la documentación durante la sistematización (Fase 3) y la institucionalización (Fase 5). A veces se ignoran los resultados documentados y las decisiones sobre los cambios se toman entre el director del proyecto y un par de funcionarios superiores. En la Fase 5 debe hacerse un uso consciente de los resultados de la documentación. Además, no pierda de vista a aquellos que estén presentes en las discusiones sobre la institucionalización, ya que esto se puede convertir en el ámbito de un puñado de personas bien posicionadas.

Busque información externa a la experiencia del proyecto. El aprendizaje que se basa completamente en las experiencias internas del proyecto es un muy buen punto de partida. Sin embargo, es muy posible que otros proyectos en lugares distintos también hayan tenido que lidiar con temas similares y puedan haber avanzado más en términos de encontrar soluciones o alternativas. Busque activamente la inclusión de ideas externas a la experiencia del proyecto durante el proceso de sistematización. El tipo de reflexión y de cambios estimulados por el proceso de AGC podría mejorar en forma drástica si se pudiera incorporar información externa a las discusiones del proyecto.

Las multitudes pueden ser más sabias que los individuos, de modo que evalúe atentamente quiénes deben participar en cada una de las cinco etapas. Es frecuente que los proyectos construyan fronteras imaginarias en torno a los grupos de personas que deberían y que no deberían estar en un proceso de AGC. En muchos casos, el análisis *colectivo* resultó ser de baja calidad, ya que a menudo recayó en sólo unos pocos individuos interesados. Más cabezas pueden enriquecer enormemente la discusión, pero involucrar a todos los interesados nunca será una alternativa viable. Considere atentamente qué tan colectivo debería ser el proceso de análisis. En particular, evalúe de qué manera los grupos marginales –aquellos que normalmente no están involucrados en las iniciativas de aprendizaje o en la reflexión estratégica en torno al proyecto– podrían hacer un aporte significativo. Aquí no se trata simplemente de invitarlos, sino de informarlos, acompañarlos, darles espacio y tiempo para opinar y analizar.

Esté consciente de que el aprendizaje suele restringirse a la parte agradable del proyecto y que esto no siempre es lo conveniente. El proceso de AGC, tal y como se implementa ahora, por lo general no conduce a analizar aquello "que no se

toca” que podría generar cambios estratégicos importantes en la intervención. Muchas veces, las estrategias y operaciones de un proyecto mejoran en pequeños pasos, pero los cambios más globales que podrían realmente hacer que los esfuerzos valieran la pena para los pobres rurales exigen que los participantes se atrevan a analizar temas sensibles. Si aquello que ‘no se toca’ está entorpeciendo la efectividad del proyecto y debería ponerse en el tapete, explore cuidadosamente cómo podría hacerse sin poner el riesgo todo el esfuerzo del AGC, las relaciones o el trabajo de los participantes del proyecto involucrados en el proceso. Los ejemplos de temas que no se tocan que podría valer la pena explorar incluyen corrupción, influencia política indebida en el proceso de decisiones del proyecto, destitución injustificada de personal y directores clave debido a sus preferencias políticas personales, discriminación por motivos de género y raza y faltas graves y onerosas que, de ser denunciadas, harían rodar cabezas –tal vez de los denunciados, pero con mayor probabilidad de quienes hacen la denuncia. En algunos países donde las relaciones entre el gobierno y la oposición están demasiado polarizadas, el clima político no tolerará el abierto reconocimiento de problemas o fracasos.

No hay nada incorporado al proceso de AGC que asegure su sostenibilidad, de modo que se corre el riesgo de que sea un único interesante ejercicio. ¡No olvide institucionalizar el propio proceso de AGC! Esto no significa que se deba adoptar el mismo esquema de cinco fases, sino más bien los elementos centrales. El personal de un proyecto instauró un proceso regular de sistematización, discusión de resultado y así sucesivamente. Algunas fases podrán volverse más prominentes según la cultura del proyecto, algo que se evidencia en la rápida y difundida actualización de las sistematizaciones en proyectos del FIDA. En muchos proyectos surgen profesionales espontáneos del proceso entre el personal y otros actores interesados con posterioridad a un taller de capacitación.

Institucionalizar el proceso de AGC en sí implica tratar de establecer o fortalecer las condiciones previas mencionadas en la sección anterior:

- proporcionar apoyo político a los participantes en el proyecto para que dispongan de suficiente autonomía del entorno político e institucional, o bien albergar el proyecto en instituciones que propicien reformas y que estén dispuestas a apoyar este tipo de iniciativas de aprendizaje;
- seleccionar a directores de proyecto y altos funcionarios que realmente comprendan y compartan la importancia de la reflexión crítica y el debate abierto y que puedan promover la innovación;
- diseñar proyectos para que se conviertan en instancias de aprendizaje que estimulen el debate abierto, desde sus objetivos, cultura y estrategias de gestión, métodos y herramientas habituales, hasta la asignación de recursos humanos y financieros para apoyar actividades de aprendizaje;
- desarrollar las habilidades de los participantes en el proyecto para que se involucren en las distintas actividades de aprendizaje y
- adaptar las estrategias y métodos de aprendizaje a las diferentes etapas del ciclo vital de un proyecto, partiendo con el diseño del proyecto y terminando con la evaluación ex post.

En último término, la institucionalización del aprendizaje en proyectos de desarrollo implementados por entidades de gobierno exige esfuerzos sostenidos que no difieren demasiado de aquellos realizados para institucionalizar **I** otros grandes cambios en la cultura de un proyecto, tales como las perspectivas de género o los enfoques participativos frente al desarrollo.

Aunque el proceso de AGC es un concepto fácil, el facilitador no debe subestimar sus ramificaciones y las habilidades políticas necesarias para ponerlo en práctica. La idea de un ciclo de aprendizaje de cinco fases está al alcance de cualquiera. Sin embargo, en algunos proyectos su puesta en marcha significa abrir una caja de Pandora. Como la base del éxito del proceso de AGC es la reflexión crítica aplicada, la que bien puede poner en entredicho el pensamiento y las relaciones establecidas, requiere una buena comprensión y negociación del sistema político del proyecto. También exige articular la teoría de acción con las intenciones del proyecto y luego relacionarlo con la teoría en la práctica. Todo esto puede poner al descubierto los conflictos entre las buenas intenciones de los objetivos y las realidades y aspiraciones locales. Por ejemplo, un determinado proyecto puede concentrarse en la reducción de la pobreza, pero las actividades concretas que propicia carecen del poder de crear nuevos o mejores trabajos, aumentar el ingreso o reducir el riesgo y la vulnerabilidad. Otro proyecto intenta propiciar el acceso al mercado para los campesinos pobres, sin embargo, la sistematización revela que ni los operadores comerciales ni los mayoristas o vendedores al detalle están interesados en los cultivos producidos en la zona del proyecto que recibe el apoyo de éste a través de créditos y asistencia técnica. ¿Entonces, cómo se puede avanzar hacia los objetivos y por ende, cuál es la base de un ciclo de aprendizaje?

La aplicación del ciclo de AGC siempre destaca fallas de diseño de ese tipo, ya que el diseño inevitablemente se funda en una lectura parcial de las realidades locales y es imposible que dé cuenta de cambios futuros no previstos. Sin embargo, esto sólo constituye un problema en contextos donde no se valora la autocrítica y donde el desempeño depende de la adhesión estricta a los objetivos originales del proyecto. Como eso es cierto en muchos casos, un facilitador de AGC debe andarse con pies de plomo. Sin embargo, cuando los altos funcionarios reconocen la utilidad de esta herramienta de gestión y los ejecutores del proyecto ven los efectos de las mejoras inducidas por sus reflexiones, el proceso de AGC se transforma en un proceso lógico y valioso para orientar los proyectos del FIDA hacia un mayor impacto.

Aplicar las lecciones aprendidas a mayor escala exige más que lecciones factibles de ampliar. Una justificación frecuente –y una expectativa común– para introducir procesos de aprendizaje consiste en usar la lecciones aprendidas para influir en las políticas públicas o en el diseño/ejecución de proyectos similares a aquél donde se llevó a cabo el aprendizaje. La práctica ha demostrado que no tiene fundamento la idea de que basta enviar informes del proceso de AGC a las autoridades a cargo de formular políticas o incluso sostener talleres con ellas para discutir sus resultados.

Para aplicar las lecciones a mayor escala se requiere generar una 'interfaz' entre el aprendizaje a nivel de proyecto y los procesos de mayor escala en los que se está intentando influir. Tal interfaz incluye al menos tres elementos. En primer lugar, requiere una síntesis, es decir, un proceso analítico para adaptar las lecciones originales al nivel de abstracción adecuado para los procesos de decisiones en los que se está influyendo. En segundo lugar, significa que requiere una oportunidad concreta, en otras palabras, una demanda activa del mensaje que se quiere transmitir y no sólo un interés general. En tercer lugar, necesita una estrategia de comunicación para entablar un diálogo activo con las autoridades que toman decisiones que en realidad quieren escuchar lo que los proyectos tengan que decir en términos de lecciones. En los últimos tres años, FIDAMERICA ha comenzado a probar elementos de este método para abordar la aplicación a mayor escala, lo cual será un componente importante de sus planes en el futuro inmediato.

Lecturas recomendadas

- Berdegue, J., A. Ocampo y G. Escobar. 2004. **Guías métodos y terreno**. Versión 4. PREVAL-FIDAMERICA. Santiago, Chile
- Berdegú, J.A. 2002. **El aprendizaje y la gestión de conocimientos en el Proyecto de Desarrollo del Corredor Puno-Cuzco. Diagnóstico y propuesta de un plan de acción al 2005**. Manuscrito.
- Berdegú, J.A., y G. Escobar. 2004. **FIDAMERICA: Learning and communication for impact in poverty reduction**. Presentación en el Taller Internacional de Redes Regionales, FIDA, Roma, octubre de 2004.
- Berdegú, J.A. 2004. **Effective networking for social learning**. Presentación en la Reunión Anual de Euforic, Zeist, Países Bajos, junio de 2004.
- Berdegú J.A. 2003. **Managing knowledge networks. The experience of RIMISP**. Presentación en el Taller de Gestión de Redes de Conocimiento, IDRC-FLACSO, Montevideo, Uruguay, diciembre de 2003.
- Berdegú, J.A., y J. Keitaanranta 2002. **Procesos de aprendizaje y gestión del conocimiento en el sistema FIDA en América Latina y el Caribe**. Presentación en el Taller de la División de América Latina y el Caribe del FIDA, Santiago, Chile, mayo de 2002.
- Blair, H. 2000. **Participation and Accountability at the Periphery: Democratic Local Governance in Six Countries**. *World Development*. 28 (1): 21-39.
- Escobar, G., y J. A. Berdegú. 2003. **What Have We Learned in FIDAMERICA?** Presentación en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Diciembre, Ginebra, Suiza.
- Guijt, I. **Strengthening a Critical Link in Adaptive Collaborative Management: The Potential of Monitoring**. En: *'Triggering Adaptation in ACM: Learning through Collaborative Monitoring'*. Irene Guijt (Editora), próxima publicación en 2005, CIFOR
- FIDA. 2002. **Report and Recommendation of the President to the executive board on a proposed Technical Assistance Grant to International Farming Systems Research Network (Ong Rimisp) for the Fidamerica Network - Phase III**. Documento mimeografiado
- Klouda, T. 2004. **Thinking critically, speaking critically**. Inédito.
- Kolb, D. 1984. **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development**. Prentice-Hall. New Jersey.
- Nonaka, I. y H. Takeuchi. 1995. **The Knowledge-creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation**. Oxford University Press. Nueva York.