

LA EVALUACION DE LOS PROYECTOS socioeducacionales: una propuesta de "evaluación participativa"

Rolando Pinto Contreras

Introducción:

Este trabajo tiene dos objetivos:

- Provocar una discusión sobre la validez de la participación de los actores sociales en la evaluación de su propia práctica socio-educativa y en los consecuentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se les destinan.
- Sistematizar algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre el Modelo de Evaluación Iluminativa, aplicado en la evaluación de algunos proyectos socio-educacionales.

Para cumplir con estos objetivos, hemos organizado este análisis en tres puntos principales:

En un primer punto procuramos expresar nuestra perplejidad teórico-práctica sobre la significación socio-política que conllevan algunos proyectos de evaluación socio-educacional, particularmente aquellos que se refieren a la evaluación de proyectos de origen popular o que benefician a grupos populares.

En un segundo punto presentamos las ideas fundamentales del Modelo de Evaluación Iluminativa en Educación. Para ello, nos basamos en algunos autores importantes y representativos, que se han dedicado a estudiar la relación existente entre "ámbito educacional y prácticas socio-culturales". Naturalmente, se trata de una presentación sucinta que nos permite, apenas, caracterizar, en general, este modelo evaluativo.

Finalmente, en un tercer punto, nos referire-

mos a nuestra concepción teórico-práctica de "Proyectos socio-educacionales y culturales", y dentro de ella, mostraremos la opción que hemos hecho en nuestro trabajo socio-educativo en América Latina. En este punto, procuraremos fundamentar nuestra opción, describiendo esquemáticamente nuestra experiencia de evaluación participativa, desarrollada en el Nordeste Brasileño.

Es en torno a estos tres puntos que iremos desarrollando nuestras reflexiones críticas sobre las perspectivas políticas que tienen los modelos evaluativos en una realidad subdesarrollada y dependiente. A través, también, de estas reflexiones, iremos postulando la necesidad urgente que vemos, principalmente aquí en América Latina, de ir generando nuestros propios "marcos teóricos referenciales", tanto para la investigación y el planeamiento como para la evaluación en educación.

Pero antes de entrar en materia, quisiéramos testimoniar dos hechos que nos parece tiene importante explicitar en esta introducción.

El primero, tiene relación con nuestra desconfianza en ciertos modelos "cuantitativos o empíricos" de evaluación o investigación educativa.

Nuestra práctica socio-educacional con grupos populares, particularmente en proyectos que han empleado métodos no formales de educación y de organización social, nos ha distanciado muchísimo de tales propuestas cuantitativas. Tales propuestas han resultado ser altamente insuficientes para medir la situación de conflicto social y cultural que

- viven los grupos populares en nuestros países. Consecuentemente, ni siquiera integran, como variable medible, el cambio o innovación socio-educacional en los proyectos de investigación y de evaluación que se han definido para América Latina.

Parece que tal omisión no es un detalle para la definición de diseños investigativos y evaluativos socio-educacionales.

En América Latina, cualquier proceso de investigación o de evaluación educativa debe contemplar como variables el conflicto y la perspectiva de superarlo, so pena de caer en una superficialidad científica y una falta de rigurosidad metodológica. En este sentido, la innovación social, política, educacional, económica y cultural, debería estar estructuralmente integrada a los diseños teóricos y a los procedimientos metodológicos de la investigación y evaluación de proyectos socio-educacionales.

En consecuencia, la búsqueda de modelos cualitativos de investigación y evaluación socio-educacional, implica el descubrimiento, explicación e interpretación de los fenómenos reales de nuestra realidad latinoamericana. Esto nos desafía para crear o elaborar nuestros propios paradigmas investigativos y evaluativos.

El segundo hecho que queremos resaltar es la perspectiva analítica con la cual nosotros, educadores, técnicos, científicos sociales, investigadores y evaluadores educacionales, etc., debemos abordar las discusiones sobre el problema de la "evaluación socio-educativa".

Cualquiera que sea el objeto de la evaluación o el tipo de evaluación de que tratemos, debemos tomar siempre en cuenta tres situaciones, propias de nuestra realidad latinoamericana:

- Primeramente, la diferencia práctica, teórica y socio-cultural que tenemos, en tanto que pueblos nacionales con orígenes diversos. Simplemente no podemos cerrar los ojos frente a nuestra diversidad existencial.
- Luego, la diversidad de los problemas que enfrentamos en nuestras respectivas realidades en las que trabajamos. Esto implica que en algunas de nuestras situaciones nacionales los problemas y los enfoques teóricos y prácticos para la investigación socio-educacional sean necesariamente diferentes.
- En tercer lugar, que no existe Ciencia Social y

trabajo científico neutral. Esto es, tenemos el derecho de optar por valoraciones ideológicas y es legítimo como actores sociales que así lo hagamos.

La aceptación democrática de esta diversidad y el no procurar el consenso en nuestras posiciones ideológicas y científicas, es lo único que motivará la creación y la imaginación epistemológica en América Latina.

Creemos, por otro lado, que nuestra convivencia democrática se fortalecería con la aceptación de nuestra diversidad teórico-práctica, puesto que al dialogar, intercambiar puntos de vista y experiencias, sugerir nuevas síntesis para el desarrollo de la investigación y evaluación educativa, nos estaríamos enriqueciendo individualmente y permitiendo el progreso de nuestra ciencia social latinoamericana.

El diálogo entre nosotros, a pesar de nuestras diferencias de abordaje, será mucho más fructífero y enriquecedor en la medida que provoque dudas en nuestros planteamientos, genere nuevas ideas para explicar nuestras insuficiencias epistemológicas; en fin, nos problematice mucho más en nuestro quehacer científico y social.

Nuestra perplejidad inicial:

La evaluación educacional como un proceso de articulación del Saber y del Poder de decisión.

Ciertamente es fácil entender que la evaluación educacional se desarrolle en un contexto político y ejerza un poder político, cuando se toman las decisiones educacionales. Se trata de una evidencia que hoy día ya nadie discute.

"En primer lugar, las políticas y los proyectos con los cuales la evaluación educacional tiene que ver, son objetos de decisiones políticas. Ellas fueron propuestas, definidas, discutidas, aprobadas y financiadas mediante procesos políticos, y en su implementación, ellas continúan sujetas a presiones favorables o desfavorables, originarias del juego político. En segundo lugar, debido a que la evaluación se hace con la finalidad de alimentar el proceso decisorio, sus productos (informaciones y medidas) entran en la arena política. Ahí, la evidencia mostrada en la evaluación sobre ciertos resultados alcanzados por un

proyecto, tiene que competir con otros factores (no necesariamente científicos) que también pesan en las decisiones políticas. En tercer lugar y tal vez muy poco reconocido, es el hecho que la evaluación misma ya supone una instancia política. Por la propia naturaleza de sus informaciones, que apuntan a situaciones problemáticas de algunos proyectos, o que legitiman o no ciertos objetivos y estrategias socio-educacionales, o que muestran el papel cumplido por ciertos técnicos o administradores en la elaboración de políticas y proyectos educacionales, está entrando directamente en el proceso político" (Weiss, 1975).

Nos interesa comentar aquí, particularmente esta tercera dimensión política de la evaluación. El saber instrumento que conquista el evaluador con las informaciones que obtiene de las realidades evaluadas, le permite ejercer un cierto poder sobre los actores sociales involucrados en tales realidades.

Consecuentemente, es importante insistir aquí en que este poder puede ser usado por el evaluador como un instrumento de dominación de los actores sociales que participan de las realidades socio-educativas o, por el contrario, como un medio de promoción del bien común. Es decir, como proceso de participación del pueblo en la mejoría de su propia práctica socio-educacional.

En relación con tal opción política del evaluador, sólo quisiéramos recordar aquí un aspecto que no siempre es evidente para el evaluador. Es el hecho de que la evaluación puede ser una poderosa arma para contribuir a la conservación del status quo social o educacional o, por el contrario, contribuir a su cambio estructural.

Si la evaluación es utilizada como una amenaza externa a la integridad individual, profesional, social y cultural de aquellos grupos que actúan en la realidad o en los proyectos educacionales (véase que aquí estamos tomando textualmente la idea de Weiss sobre "la evaluación una instancia política en sí misma"), ella sería un mecanismo que causa miedo y, como tal, un arma manipuladora e inhibidora de la práctica transformadora de los actores socio-educacionales. Y causa miedo, cuando se utilizan técnicas de medición (generalmente tests y cuestionarios dirigidos autoritariamente a los indi-

viduos o grupos evaluados) o por el tipo de lenguaje que se usa para requerir las informaciones y para elaborar los informes de evaluación (generalmente expresados en un lenguaje estadístico, altamente complejo y sofisticado).

Por el contrario, si ella es utilizada como un medio formativo, mediante el cual se van socializando las informaciones provenientes de la realidad y se reflexiona sobre las significaciones psico-sociales y socio-educacionales que tienen aquellos que actúan en la realidad social o educacional que se evalúa, entonces la evaluación es un mecanismo que causa confianza y, como tal, es un instrumento dialógico que favorece la práctica innovadora de los actores socio-educacionales. Generalmente, el uso de técnicas de auto-evaluación, de observación participante o métodos de simulación, es altamente valioso para obtener una motivación positiva en el "educando" para aceptar la reflexión crítica de su práctica socio-educativa.

Es por todo esto que consideramos importante optar por ciertos modelos teóricos de evaluación educacional.

Se trata de optar por una determinada visión política de la educación y por ende, de la evaluación. Se trata de visualizar y conceptualizar la alternativa de impacto innovador o conservador que pueda tener el proceso evaluativo de la realidad socio-educacional.

Un posible Referencial teórico: Algunas características del modelo de evaluación iluminativa en educación.

"Básicamente, consiste en un proceso interpretativo del conjunto de las prácticas educacionales de un determinado proyecto, de los procedimientos en él utilizados, de los problemas de dirección e institucionales que en él se presentan, y de la experiencia vivida y su significación para aquellos que de él participan" (Parlett, M. and Hamilton, D., 1975).

Tal como dicen estos autores, con este modelo se pretende que la evaluación educativa no sea apenas de utilidad para los técnicos o administradores de los proyectos educacionales, sino sobre todo para los que de ellos participan. Por esto, los resultados de la reflexión sobre la práctica deben expre-

sarse en un lenguaje adecuado para los participantes (lenguaje este que debe corresponder al uso cotidianamente por los actores sociales que se evalúan).

Se espera que, a través de una amplia flexibilidad en el uso de las técnicas evaluativas, se obtengan resultados útiles para la mejor comprensión del proyecto en sus distintas dimensiones. De esta manera, se estaría prestando un servicio a los participantes, a la dirección del proyecto y a la propia institución educativa.

Según estos mismos autores, existen dos presupuestos básicos en la concepción iluminativa:

- 1) El reconocimiento de que todas las personas y, por tanto, los participantes de un proyecto, son sujetos históricos, con su propio acervo cultural y una capacidad de comprender la realidad. Por esto la evaluación debe acontecer en una relación dialógica y en un clima de plena confianza entre los participantes.
- 2) El reconocimiento de que los procesos sociales y, por tanto, los educativos, están insertos en una realidad básicamente conflictiva. En este contexto, el estudio de los resultados de un proyecto se basa fuertemente en el significado que la experiencia educacional haya representado para los actores sociales que participaron en él. Naturalmente, teniendo en cuenta los propósitos educacionales buscados por él.

En suma, lo que interesa al modelo iluminativo es saber:

"¿Cómo es posible avanzar en una determinada experiencia educacional, partiendo de la reflexión crítica de la práctica socio-educacional que con ella se genera?"

¿Cómo y en qué medida tal experiencia puede ser re-orientada o modificada con los resultados de esa reflexión?" (Chateau, J., 1980).

La respuesta a ambos problemas se encuentra en la legitimación de la participación activa y consciente de los actores sociales, en la construcción y evaluación de tal experiencia educacional.

Metodológicamente hablando, este modelo no tiene procedimientos estandarizados, sino que deben adaptarse a las características específicas que tiene la experiencia o el proyecto educacional que quiere evaluar. No obstante, en tanto que estrategia de desarrollo de una experiencia investigativa, la evaluación iluminativa propone la utilización de diversos métodos y técnicas, apropiados para cada etapa del proceso evaluativo. En términos genera-

les, la estrategia de este modelo distingue tres etapas:

1. *Primera Etapa:* observación estructural del proyecto o de la experiencia educacional que se evalúa. Se enfatizan aquí los métodos de observación directa y el registro de reacciones de los actores sociales evaluados.
2. *Segunda Etapa:* determinación de la especificidad del trabajo educacional del proyecto o de la experiencia educacional. Aquí se enfatizan las técnicas de entrevista y de provocación de respuestas dirigidas de los actores sociales. Esta etapa permite confirmar ciertas situaciones o problemas observados anteriormente y caracterizarlos en el ambiente social específico donde ellos se produjeron.
3. *Tercera Etapa:* explicación grupal de los problemas o situaciones "focalizados". Uso de técnicas de dinámica de grupo que permite a los participantes opinar y exponer sus prácticas vividas en relación al asunto, identificando las causas y los principios reales que orientan al proyecto o a la experiencia evaluada. Se trata del análisis de un problema "focalizado". A partir de él y mediante el diálogo de los participantes, se desencadena una dinámica de reacciones y descubrimientos, avanzando cada vez más en la comprensión de la totalidad del proyecto o experiencia educacional que se evalúa." (Esmanhoto, P., 1982).

Como se puede ver en esta breve descripción de las etapas del modelo iluminativo, las técnicas de evaluación que se favorecen son: la observación participante, las entrevistas "focalizadas" o dirigidas, el registro descriptivo del acontecer cotidiano, la simulación de situaciones de lo real, la discusión problematizadora, el debate, etc.

Todas estas técnicas procuran recoger la práctica socio-educacional y existencial de los participantes, contrastándolas con su propio discurso explicativo sobre la problemática evaluada en el proyecto o la experiencia educacional de la cual él forma parte activa. De lo que se trata, es que los actores sociales, a través de técnicas de reunión, de reflexión, análisis y crítica, vayan asumiendo las significaciones y representaciones intelectuales, afectivas y motoras que ellos construyeron con su

- proyecto o experiencia educacional.

Hemos creído interesante incorporar a este punto, las críticas principales que se le hacen al modelo iluminativo. Digamos, en síntesis, que las críticas fundamentales provienen de los propios intelectuales positivistas americanos. Y ellas se refieren, fundamentalmente, a dos aspectos:

- a. Frecuentemente se afirma que el modelo iluminativo es "subjetivo" en sus resultados evaluados y se critica que el exceso de "interpretación personal" obstaculiza la medición objetiva (científica) del hecho evaluado (Rosenthal, R., 1976; Phillips, D.C., 1977). Esta es una crítica "empiricista" que se opone a la concepción epistemológica que está por detrás del Modelo de Evaluación Iluminativa.

Según nuestra visión teórica y práctica del problema socio-educativo, esta es una crítica falsa, o no-verdadera. En efecto, no hay fenómeno social que pueda ser investigado o evaluado sin la intervención "subjetiva" del investigador o evaluador. Lo importante en ciencia social es saber controlar y ponderar, en el diseño de la investigación o evaluación, primero y, posteriormente en la ejecución del proceso y en sus resultados, la variable "intervención subjetiva" en el conjunto de las variables e indicadores que conforman el proyecto científico de evaluación de un determinado objeto social. Y esto sí lo hace la evaluación iluminativa.

- b. La otra crítica tiene relación con el nivel de aplicación o el alcance práctico de los resultados obtenidos con la evaluación iluminativa. Se señala, por ejemplo, que las innovaciones educativas descubiertas son sólo válidas y aplicables para el proyecto concretamente evaluado. En consecuencia, son resultados no extrapolables para un Sistema Educativo o para la totalidad de una experiencia institucional socio-educativa (Postman, N., 1971; Eisner, E.W., 1975).

Esta es una crítica "pragmatista" que se opone a la concepción estratégica del cambio socio-educativo propuesto por el modelo iluminativo.

A nuestro entender, nos parece un poco mecánica o demasiado estructuralista. En efecto, esta crítica no tiene en cuenta el hecho de que la estrategia del cambio socio-educativo propuesto por el modelo iluminativo es diferente para cada proyecto socio-educativo o político. No hay, en consecuencia, un patrón estandarizado de cambio para

cualquier tipo de proyecto o sociedad o experiencia educacional.

En el pragmatismo, particularmente el americano, es difícil concebir la innovación social y educativa para realidades diferentes a la propia americana. En consecuencia, si algo no sirve para ella, tampoco sirve para el resto del mundo. De esta manera, como la evaluación iluminativa en los EE.UU. ha sido trabajada a nivel de estudios de casos, entonces este modelo no es extrapolable al sistema educacional dominante y es condenado por los intelectuales del status-quo americano.

No obstante, para salir del esquema mecanicista, debemos entender la estrategia del cambio o innovación educativa propuesta por el modelo teórico de la evaluación iluminativa. Según ésta, cuando el cambio educacional se plantea para una sociedad relativamente estable y socialmente equilibrada, la innovación debe comenzar en la base de la estructura social, procurando cambiar las actitudes de los actores sociales, y de ahí ir posibilitando la innovación macro-social. Aquí, entonces, la estrategia innovadora del modelo es solamente extrapolable como *método educativo*.

Por el contrario, en sociedades altamente conflictivas, políticas y socialmente inestables, cualquier innovación que se realice en una de sus partes, puede llegar a tener una repercusión en el todo social. Aquí la innovación educacional no puede concebirse en una perspectiva gradual. Ello agudizaría el conflicto y las contradicciones sociales internas. En estas realidades, habría que concebir la evaluación como una estrategia de cambio, integrada al cambio global de la sociedad. Y aquí, la evaluación iluminativa puede llegar a ser extremadamente útil en una *educación como práctica de la libertad*.

La evaluación participativa:

Una opción para la evaluación científica
de los proyectos socio-educacionales

"Educación puede ser entendida tanto a nivel macro, en términos de sistema y de proyectos educacionales, como a nivel micro, en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje o de currículos.

A cada uno de estos niveles corresponde un sector de evaluación educacional, con objetos y métodos específicos. Así, por

ejemplo, habría: evaluación del Sistema Educativo, evaluación de Proyectos Educativos, evaluación de Programas de Aprendizaje, evaluación de Rendimientos Escolares, y evaluación del Currículo. En compensación a esta diversidad, todos ellos tienen en común la concepción aplicada de evaluación: controlar la calidad del Planeamiento Educativo o Pedagógico" (Azevedo Golberg, M.A., 1980).

Nos parece importante comenzar este punto con esta cita de una especialista brasileña en evaluación educacional porque ella representa bien la opinión generalizada de este tipo de especialistas en América Latina. Según esta visión, la evaluación educacional sería una tarea sectorial de especialistas que controlan la calidad de un determinado producto socio-educacional.

Lo que nos preocupa de esta visión "sectorial", es que ella se aplica en realidades sociales y educacionales altamente fragmentadas y jerarquizadas. En consecuencia, tal visión como que ayuda a fragmentar aún más la realidad y a jerarquizar verticalmente el "saber-hacer" del especialista educacional.

Además está el problema del contexto teórico de tal propuesta sectorial de la evaluación y por consiguiente de la educación. Parece que por detrás de esta visión hay una opción tecnocrática de la evaluación. Ella sería una técnica "neutra", aislada del contexto socio-político y de las prácticas socio-educacionales de los actores sociales específicos que son "evaluados". En esta visión, quien evalúa es el especialista. Los participantes activos de un proyecto educacional, por ejemplo, educadores y educandos, son objetos de evaluación, no sujetos de su evaluación.

Pues bien, es con esta visión sectorial que se han estado evaluando los proyectos socio-educacionales en América Latina. Así, lo más común es oír hablar de "evaluación de proyectos según ciertos ángulos operacionales". Y la confusión, al respecto, es muy grande. Pero en la realidad, los proyectos socio-educacionales continúan sin evaluarse.

Nuestra perspectiva de análisis es totalmente diferente a esta visión "sectorial" de la evaluación de proyectos socio-educacionales.

El estudio de los problemas operacionales de

un determinado proyecto socio-educativo, "se explica a través de una concepción globalizante de la acción educativa; es imperativo estudiar primero lo que se quiere con esa acción, es decir, cuáles son los objetivos educacionales que la orientan" (Saviani, D., 1980).

En el contexto de sociedades subdesarrolladas y dependientes, los objetivos educacionales de los proyectos socio-educativos, por lo general, están referidos a la promoción social y humana de los grupos populares. No hay proyecto de este tipo que no se plantee como objetivo central la concientización del pueblo. Lo que varía en estos proyectos es su concepción ideológica del pueblo y la finalidad estratégica que se quiere lograr con él.

Nosotros partimos del supuesto que para conocer efectivamente la intencionalidad socio-educativa de un determinado proyecto, es necesario evaluarlo con la plena participación de los actores sociales que con él se benefician. Y esto nos lleva a la cuestión básica de la opción política de la evaluación.

El proceso de evaluación que nos preocupa es el participativo.

Una evaluación será participativa en la medida en que los actores sociales que trabajan en un proyecto tengan la posibilidad de desarrollar su conciencia crítica y la capacidad de gestionar su propio proceso de reflexión-acción.

En consecuencia, la primera cuestión que interesa resolver en un proyecto de evaluación participativa es responder al desafío de transformar al "educando" de objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su posterior evaluación, en actor, en sujeto activo de su educación.

De acuerdo con esta conceptualización general, la evaluación participativa debería lograr los siguientes objetivos socio-educacionales.

Algunos objetivos socio-educacionales de la evaluación participativa.

1. Procurar que los procedimientos pedagógicos normales, usados por los agentes sociales del proyecto, sean percibidos como productos elaborados por ellos e identificados con su accionar socio-educativo.
2. Permitir la libre circulación de las informaciones del proyecto, entre todos sus participan-

- tes. Esto implica, conocer los procedimientos de planificación, supervisión y evaluación del proyecto e identificar las funciones específicas que cada agente social cumplió en éstas.
3. Identificar las nuevas características que asumen los problemas socio-educacionales atacados con el proyecto, determinando las contribuciones particulares que provee cada participante.
4. Determinar los resultados renovadores del proyecto, tanto para el contexto institucional como para la calidad socio-educacional de sus egresados.
5. Re-programar las nuevas ofertas socio-educativas y las formas operacionales que éstas adoptarían, para la continuidad en la acción de los agentes sociales del proyecto.

Operacionalmente hablando, la evaluación de proyectos socio-educacionales de acuerdo con el enfoque participativo, es un proceso continuo de reelaboración de los procedimientos metodológicos, de los códigos-informativos que usan los agentes sociales y de las formas de difusión de los resultados, aplicados en la realidad por tales agentes.

Fue con estas orientaciones conceptuales y operacionales, que ya habíamos aplicado en Chile y otros países de América Latina y el África, que nos enfrentamos a nuestro trabajo socio-educacional en el Nordeste Brasileño. Mas concretamente, en los Estados de Ceará, Pernambuco y Sergipe.

En la experiencia brasileña, inicialmente, tuvimos que enfrentar dos problemas. El primero, la cuestión de la concepción teórico-práctica de lo que deberíamos entender como "proyecto socio-educacional". Al respecto, existían buenos aportes teóricos que nos ayudaban a elaborar un concepto referencial propio de la realidad brasileña y que, naturalmente, era diferente al nuestro. Tuvimos, en consecuencia, que trabajar duramente en esta homologación conceptual y práctica.

El segundo problema era que en Brasil no había antecedentes concretos, particularmente en el Nordeste, de trabajos de evaluación bajo el enfoque iluminativo, y menos participativo. En consecuencia, existía la duda lógica de la posibilidad o de la factibilidad de aplicar un modelo evaluativo desconocido, que, por lo demás, no tenía procedimientos estandarizados para ser aplicados. Aquí tuvimos que aceptar el desafío de "inventarlo todo", siguiendo nuestra propia intuición científica

y los conceptos teóricos referenciales que poseíamos.

Superados estos problemas "referenciales", nuestro trabajo era operacionalizar los objetivos socio-educacionales de la evaluación participativa. Para ello nos basamos, principalmente, en el modelo teórico de la evaluación iluminativa y en el enfoque teórico de la metodología participativa.

La experiencia de evaluación participativa en el Nordeste Brasileño.

Nuestro trabajo se realizó de acuerdo con las siguientes etapas:

- a. Concebimos el "proyecto socio-educativo" como un *nexo* psico-social y cultural que tiene una determinada realidad y un ambiente educativo para crear situaciones de aprendizaje para un determinado agente social (Pinto, R., y otros, 1980).

El objetivo central del proyecto era "desarrollar en el agente social-educando una conciencia crítica de su realidad y una actitud más responsable y participativa en el proceso democrático que vive el país" (Secretaría de Educação de Ceará e IICA, 1982).

En consecuencia, cualquier proyecto socio-educacional lo entendíamos como un *nexo* entre significaciones provenientes de la experiencia de vida del agente social-educando y las contribuciones científicas y políticas que eran aportadas por la institución interventora. La intención pedagógica era sistematizar el conocimiento teórico, como un saber instrumental que se incorporaba al proceso de aprendizaje del educando, para permitirle interpretar críticamente sus propias significaciones existenciales.

En este contexto, el proceso evaluativo era una propuesta pedagógica de continuidad con la propia dinámica educativa del proyecto. La evaluación debería permitir transformar el proyecto en una realidad flexible, que gradualmente se reformulaba, abierto a las nuevas experiencias intelectuales, afectivas, sociales y activas que estaba adquiriendo el agente social-educando en el transcurso del proyecto.

En la medida en que el educando participaba en la evaluación de su propio proceso socio-educativo, podía tener la posibilidad de introducir en el proyecto, también, las significaciones psico-sociales, políticas, económicas y culturales de su realidad.

Podemos afirmar, entonces, que nuestra concepción teórica de "proyecto socio-educacional", nos permitía avanzar hacia los procedimientos de una evaluación participativa como parte consustancial del propio proceso socio-educativo que era realizado en el proyecto y, en tanto que tal, como un mecanismo creador de condiciones de transformación de la realidad socio-educacional del educando que con él se beneficiaba.

b. Iniciamos la observación de las diferentes situaciones socio-pedagógicas, creadas en el ambiente de acción de cada proyecto. Aquí, las características individuales y sociales de los actores sociales que estaban en cada uno de los proyectos eran determinantes para la caracterización particular del "ambiente educacional".

Esta observación, por lo demás, primera etapa de la estrategia evaluativa del modelo iluminativo, consistió en:

- Ver el tratamiento de las actividades rutinarias y de las programadas para cumplir con las orientaciones del proyecto, por parte del educador.
- Ver las significaciones que dio el educando a cada una de estas actividades, su motivación intelectual, afectiva y activa que mostró al cumplir las actividades programadas.
- Observar las reacciones de los educadores y los educandos en el ámbito formal (local de reunión o la sala de clase) e informal (otras instancias del medio social) frente al proceso socio-educativo.
- Caracterizar el lenguaje y las formas de expresión motora que adoptan los agentes sociales en su participación, como también, las funciones diferenciales que adoptan en la discusión y realización de las actividades y las interacciones que con ellas establecen.
- Discutir con los agentes sociales del proyecto sobre los aspectos observados. Aquí se hizo indispensable explicarles los objetivos particulares de esta observación y la utilidad que veíamos para la mejor profundización de la cualidad del proceso socio-educativo del cual ellos eran parte.

c. Profundización del conocimiento de las significaciones problemáticas observadas. Aquí se trató de provocar las opiniones y los análisis de los agentes sociales directamente implicados con las situaciones socio-educativas problemáticas. Esta

búsqueda o provocación del discurso, segunda etapa de la estrategia iluminativa, consistió en:

- Presentar las situaciones problemáticas observadas y provocar opiniones explicativas de los participantes directamente implicados con ella. Para ello es necesario, previamente, tener la información particular sobre el trabajo socio-educativo y la capacidad autocrítica que tienen esos participantes.
- También es importante saber la perspectiva que van a dar estos actores a la crítica innovadora y el uso que de ella harían para superar el problema evaluado, y con la finalidad de mejorar su trabajo individual y colectivo.
- Conversar con la totalidad de los actores sociales que participan en el proyecto sobre el tipo de informaciones que tienen de los objetivos y las propuestas operacionales, así como de la estructura organizacional del proyecto. Lo que implica conocer la forma y la fuente de sus informaciones.
- Conversar con la totalidad de los actores sociales, sobre las informaciones contextuales, externas al ambiente educacional, que hayan influido en el tratamiento de cada una de las actividades socio-educativas del proyecto. También, si así fuera el caso, pedir la explicación de los actores sociales sobre la omisión de tal influencia en el medio o ambiente educacional.
- Configurar las áreas problemáticas del proceso socio-educacional, según las opiniones separadas de los educadores y de los educandos, como también la influencia que ejerce el medio social externo en sus opiniones.

d. Análisis y caracterización de los problemas localizados en el proyecto evaluado. Una vez identificadas las áreas problemáticas del proyecto, producto de todas las etapas anteriores y de la identificación realizada individualmente por los grupos de actores sociales, viene el momento del debate de las causas y las soluciones para éstas.

En términos generales, los problemas localizados, que es la última etapa del modelo iluminativo, se ubicaron en una triple dimensión:

1) *En relación con la capacidad de aprendizaje de los educandos*

Esto es importante puesto que es el aspecto portador de las significaciones concretas de la reali-

- dad social, cultural y económica de los educandos, enfrentadas a las propuestas cognoscitivas del programa socio-educacional del proyecto.

En general, la evaluación participativa muestra que los educandos, sobre todos los de origen popular, están en conflicto con las significaciones intelectuales y las propuestas de acción que les presentan los proyectos socio-educacionales. Particularmente aquellos que son una clara intervención verticalista en el medio social popular.

Las soluciones a este tipo de problemática van por la vía de incorporar al programa curricular del proyecto las significaciones de la realidad que tienen los educandos.

2) *En relación con la materia o el objeto específico que da contenido al proyecto*

Esto se refiere a las formas operacionales de articular la reflexión y la acción de los diferentes actores sociales que participan en el proyecto y en su posterior aplicación a la vida práctica del educando.

La evaluación participativa muestra que la influencia "educacional" del ambiente formativo específico, es determinante para el comportamiento cotidiano del educando. Cuando los proyectos reproducen formas autoritarias de educación, los educandos tienden a reproducir tales formas en sus relaciones cotidianas. Por el contrario, si el énfasis formativo se centra en la posibilidad de desarrollar actitudes participativas y democráticas, los educandos tienden, también, a reproducir tales actitudes en su vida social.

En general, las soluciones a este tipo de situaciones-problemas van por la vía de generar en el proyecto "ámbitos educacionales" altamente dialogales, democráticos y de consecuencia entre discurso o teoría y acción.

3) *En relación con la capacidad "didáctica" del educador*

Las facilidades de inter-comunicación y de articulación del saber científico con la realidad, aparecen como las dificultades mayores de los educadores en los proyectos socio-educacionales de medios populares. Aquí la estratificación social del saber y del poder, juegan un papel altamente deformador del educador dialógico. La tendencia más generalizada es la de prescribir el mensaje del

proyecto e imponerlo como verdadero al educando.

La ideología de la "escolaridad" hace que el educador transforme todo ambiente socio-educativo, por informal que éste sea, en una simulación de la Escuela. La evaluación participativa ha probado ser un mecanismo altamente eficiente para crear condiciones de re-aprendizaje docente en servicio. La posibilidad de que los educadores sean también evaluados por los educandos, genera una situación democrática en donde se comienza a articular una relación educador-educando y educando-educador, altamente significativa para procesos de enseñanza-aprendizaje participativos.

Precisamente, la solución a este problema se encuentra en la posibilidad de entrenar a los educadores en servicio, dentro de sus propios proyectos socioeducativos. Tal entrenamiento enfatizará el conocimiento de métodos y técnicas de trabajo participativo.

A modo de conclusión podríamos señalar que la evaluación participativa nos muestra algunos resultados muy alentadores para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, mientras más se subordinan los objetivos educacionales a las posibilidades reales de aprendizaje que tienen los actores sociales de un determinado proyecto socio-educacional, más funcionales para el desarrollo de ese proyecto se vuelven esos objetivos.

Es decir, no se logra mucho al "intervenir" externamente con objetivos, metodologías y contenidos socioeducativos y políticos (que pueden ser hasta atractivos e interesantes para los interventores), si los propios actores del proyecto no los piensan y sienten como suyos.

Por otro lado, los procesos particulares de enseñanza-aprendizaje son mucho más eficientes cuando los proyectos socio-educacionales son orientados y gestionados por los actores sociales que participan en ellos. En el fondo, el proceso educacional se desarrolla creativamente a partir de la articulación dialéctica entre teoría y práctica que posean los participantes directos, el educador y el educando.

En síntesis, la evaluación participativa nos muestra que, si no evaluamos la visión concreta que tienen los actores sociales de su propio desempeño socio-educacional, se continuará desactualizando nuestra ciencia evaluativa.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. AZEVEDO GOLDBERG, Maria Amelia e alter. *Medo e Poder da Avaliação*. Cortez Editora, Sao Paulo (Brasil), 1980.
2. COSTA, Beatriz. "Para analisar uma prática de educação popular". En: *Educação Popular, Suplemento CEI, 17*. Rio de Janeiro, 1977.
3. CHATEAU, Jorge. *Proposición de criterios para la evaluación de proyectos de acción social*. FLACSO, Santiago (Chile), 1980.
4. EISNER, Elliot W. *Emerging Models for Educational Evaluation*. Stanford University., USA, 1972.
5. _____ "Educational Connoisseurship and Educational Criticism: their form ad functions in Educational Evaluation". Paper, Stanford University, USA, 1975.
6. ESMANHOTO, Paulo. *Sistema de Avaliação Participativa*. IICA, Relatório No.3, Recife (Brasil), 1982.
7. HOOPER, Richard. *The Curriculum; Context, Design and Development*. The Open University Press, London (Great Britain), 1975.
8. MACKENZIE, Gordon N. "Curricular change: participants, power and processes". In: *Teachers College*. Columbia University. USA. 1971.
9. PARLETT, Malcolm and HAMILTON, David. "Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programs". Stanford University, Paper, 1975.
10. PINTO, Rolando N. e ARGUMEDO, Manuel. *Orientações metodológicas para a experiência de educação rural integrada*. IICA, Relatório No.4. Fortaleza (Brasil), 1980.
11. SAVIANI, Demerval. "Educação e Democracia. Uma teoria além da curvatura da vara". En: *Revista ANDES, No.3, ano 2, 1982*. Orgão oficial da ANDES, Sao Paulo (Brasil), 1982.
12. SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DO,CEARA e IICA. *Uma experiência de Educação Rural Integrada*. Imprensa Oficial do Ceará. Fortaleza (Brasil). Relatório Final, 1982.
13. WEISS, Carol. *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*. Prentice-Hall. Inc., New Jersey, 1972.