

**Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
C.I.D.E.
JEGH/rs.**

EVALUACION ILUMINATIVA Y ACCION CULTURAL

Dos presentaciones de la Evaluación del Programa Padres e Hijos.

**Horacio Walker
Howard Richards**

SANTIAGO, CHILE, 1983.

INDICE

LA EVALUACION ILUMINATIVA DEL PROGRAMA PADRES E HIJOS: FUNDAMENTOS TEORICOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS.

por HORACIO WALKER

PRESENTACION

I. FUNDAMENTACION TEORICA

1. La Evaluación de la Realidad Humana y Social
2. Contexto Teórico Epistemológico de la Evaluación Iluminativa

II. EL PROCESO TEORICO PRACTICO DE LA EVALUACION DE PPH

1. La Evaluación y el Enfoque de Sistemas
2. La Evaluación y la Eficiencia
3. La Evaluación y el Cambio de Actitudes

III. ¿COMO SE REALIZO LA EVALUACION DE PPH?

1. Identificación de los Interlocutores
2. El Estudio de Costos del Programa
3. Conocimiento del mecanismo del Programa
 - 3.1 . Primeras observaciones y entrevistas
 - 3.2. Imagen Verbal
 - 3.3. Triángulación
 - 3.4. Realización de Estudios Paralelos acerca de Aspectos relevantes para profundizar la descripción del programa
4. Informe Final

IV. SUGERENCIAS PARA UNA DISCUSION

BIBLIOGRAFIA

PRESENTACION DE LA "EVALUACION DE LA ACCION CULTURAL": ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA PADRES E HIJOS.

por HOWARD RICHARDS

PRESENTACION

1. La Palabra
2. El Programa Padres e Hijos (PPH)
3. La Evaluación del Programa

PRESENTACION

Este documento reúne dos ponencias presentadas a seminarios sobre evaluación de .Programas educativos realizados en 1983, que dan cuenta de los aspectos más relevantes de la evaluación del Programa Padres e Hijos realizada en 1981 (*).

El primer texto, de Horacio Walker, Versa sobre la fundamentación teórica y los procesos metodológicos utilizados en la evaluación.

El segundo de Howard Richards, trata de sintetizar el espíritu de la evaluación iluminativa enfatizando el lugar central que ocupa la palabra de los participantes y la contribución de la evaluación a la acción y los compromisos que ellos desarrollan a lo largo de un programa.

LA EVALUACION ILUMINATIVA DEL PROGRAMA PADRES E HIJOS: FUNDAMENTOS TEORICOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS.

Horacio Walker(*)

* Presentado en: Inter-Agency 'Workshop on Evaluation and Costs of Early Childhood Development Programmes in Latin América and the Caribbean, Santiago, 17-22 October 1983.

PRESENTACION

Este trabajo presentará la evaluación de un proyecto de educación pre-escolar, familiar y comunitaria que se desarrolló en las comunidades campesinas de Osorno, Chile. Para ello se procederá en una primera parte a exponer la fundamentación teórica del tipo de evaluación que se realizó en el caso de PPH, *distinguiéndola* como alternativa, de los diseños dominantes basados en el enfoque de sistemas. En la segunda parte, se describirá como se realizó la evaluación del programa. En tercer lugar se presenta el proceso que siguió la evaluación, mostrando cómo se comenzó haciendo un intento por realizar un estudio tradicional de costo-beneficio y por qué la realidad del programa exigió cambiar de enfoque evaluativo, procediendo a desarrollar lo que Parlett, Dearden y Hamilton (1977) han caracterizado como evaluación iluminativa. Finalmente se presentan algunas sugerencias generales para la discusión.

Pretendemos, por sobre todo, aportar un estímulo para la reflexión acerca de como mejorar nuestras practicas evacuativas, de manera de adecuar los procedimientos metodológicos a la realidad que enfrentamos. Para ello presentamos un enfoque de investigación, que en el contexto de las ciencias sociales, responde a nuestro juicio a paradigmas que intentan construir un marco de interpretación de la realidad social diferenciándola de la física y orgánica.

I. FUNDAMENTACION TEORICA

I. La Evaluación de la Realidad Humana y Social

Se hace necesario comenzar preguntándonos de qué realidad estamos hablando cuando nos planteamos la tarea de evaluar programas educativos dirigidos a satisfacer necesidades básicas de la población pobre. En este sentido hablaremos del contexto general de la evaluación, el que constituye el marco de referencia frente al cual debemos actuar como investigadores o planificadores y frente al cual debemos emplear una metodología evaluativa.

Hemos escogido para hacerlo una lista de conceptos que la describen: experiencia, concientización, cambio de actitudes, participación y conflicto. En el contexto de las deplorables condiciones económicas de nuestros pueblos, los programas de educación popular se estructuran sobre la base de la experiencia de los

participantes. Esta experiencia tiene dos dimensiones de interés: primero, la forma de vivir la vida cotidiana y, segundo, los antecedentes históricos que constituyen la experiencia del pueblo. Tanto el cómo se percibe lo cotidiano y la explicación que se atribuyen a sus dimensiones, como el ámbito de la experiencia política, de los aprendizajes, de las luchas reivindicativas, de los procesos, etc., forman parte sustantiva de la problemática. La consideración de la experiencia en este sentido es la respuesta a lo que Paulo Freire (1969) ha denominado invasión cultural.

Los programas de educación popular intentan, también, reflexionar sobre la experiencia de promover acciones que tiendan a mejorar la situación de los participantes. Denominamos concientización a este proceso de reflexión y acción, en el que ambos se relacionan dialécticamente actuando sobre la experiencia y recreándola. Siguiendo a Freire (1970) la concientización se produce cuando hay identificación del problema y cuando se es capaz de ligarlo a la estructura socioeconómica de la sociedad actuando de alguna manera sobre ella. La concientización se expresa en un cambio de actitudes de los participantes reflejado en acciones y en la manera en que se piensa acerca de ella. El cambio de actitudes constituye entonces otro de los aspectos claves de los proyectos de educación popular.

En todo este proceso se espera que el motor principal del engranaje sea la participación activa de quienes se involucran en los programas. Se intenta romper la relación vertical del investigador y el participante reemplazándola por una relación entre iguales, donde cada uno hace aportes distintos. En este sentido se prioriza el rol que deben jugar los participantes en el diseño del programa, en la definición de sus objetivos o en la reformulación de los mismos, en la conducción de sus distintas etapas, así como en su evaluación.

El hecho de trabajar con los sectores postergados nos enfrenta a la realidad del conflicto. Es te opera tanto en niveles macro sociales donde incluimos los conflictos de clase, como en la micro realidad donde se expresan los conflictos personales y donde contemplamos, también, las diferencias entre los participantes y los profesionales encargados de la conducción de los programas.

Los conceptos enunciados dan cuenta de algunos de los rasgos más significativos del contexto en el que opera la relación entre los proyectos educativos y la realidad de aquellos a quienes éstos van dirigidos.

El conjunto de estos conceptos nos sugiere una determinada manera de mirar la realidad que a su vez nos orienta en términos de las interrogantes de investigación y de la concepción y el propósito de la ciencia y la producción de conocimiento.

2. Contexto Teórico Epistemológico de la Evaluación Iluminativa.

La evaluación de PPH se fundamenta en tres aspectos generales. En primer lugar se la debe ubicar en el marco de las corrientes interpretativas de las Ciencias Sociales; en segundo lugar, se fundamenta en la hermenéutica y, en tercer lugar, en su carácter iluminativo que la distingue en el campo específico de la evaluación de los enfoques experimentales. Detengámonos en cada uno de estos fundamentos para profundizar los elementos teóricos y epistemológicos que definen el enfoque que se utilizó.

Sí bien el proceso de una investigación se diferencia del de una evaluación, ésta como aquella deben entenderse como respuesta a cuestiones epistemológicas relacionadas con el cómo se produce el conocimiento y como se emiten juicios acerca de él. Podemos entender la evaluación iluminativa de PPH en el contexto epistemológico de las corrientes de las ciencias sociales basadas en la interpretación hermenéutica de la realidad social (Hairé y Secord, 1972); Madnítzby et al, 1979, Sullívan, 1982; Ricoeur,

1973, 1978). Aquí el centro de atención lo constituye las condiciones de existencia de los sujetos: experiencia, sus explicaciones de la vida cotidiana, su participación en la vida social. Las interrogantes que guían la investigación son: ¿cómo los sujetos experimentan la vida? (el nivel de las apariencias); ¿cuáles son las explicaciones? (la realidad oculta, el contexto histórico); ¿cuáles son los cambios que se producen? (relación dialéctica como explicación del desarrollo de los procesos sociales) y ¿cómo se logran estos cambios? (praxis).

La preocupación por la relación entre el nivel de las apariencias y la realidad que se "oculta" de tras de lo observable constituye la premisa fundamental de los enfoques interpretativos. Es un hecho que lo dramático de las apariencias de la pobreza nos detenga en el nivel de las apariencias. Al respecto, Wright (1975) dice que el pueblo se muere de hambre a nivel de las apariencias, aunque este estado sea producido a través de una dinámica social que no es inmediatamente observable. Sin embargo, debemos ir más allá para comprender el problema en profundidad.

Un segundo supuesto relacionado a la producción del conocimiento es la relación entre la teoría y la práctica. El conocimiento se produce a través de la sistematización de esta relación dialéctica.

Nos parece que el enfoque adecuado es concebir a la teoría como parte del objeto real de la ciencia. En este sentido, la dualidad en que la teoría científica se coloca a sí misma, por un lado tratando de ser descriptiva y no evaluativa en relación al objeto real y por otro evaluativa y crítica con respecto a otras teorías, debe romperse para dar lugar a una adecuada ciencia de la realidad humana (Edgley, 1979). Tanto lo que se piensa acerca de las cosas y los hechos así como ellos mismos, forman parte del conjunto indisoluble sujeto a la interpretación del investigador, proceso que dependerá de sus marcos de referencia, de las metáforas de base que utilice. Este conjunto indisoluble entre lo teórico y lo práctico está caracterizado por su relación dialéctica. La práctica guiando a la teoría, al mismo tiempo la teoría alimentando a la práctica. Como la teoría es parte del objeto de la ciencia, se convierte en algo acerca de lo cual podemos pensar. Por lo tanto las contradicciones que se encuentran en lo teórico constituyen, a su vez, parte de la realidad en estudio y están por ende sujetas a crítica. La crítica surge porque existen contradicciones que necesitan resolverse. La teoría entonces, es determinada históricamente, socialmente, prácticamente. No es ente abstracto. La producción de conocimiento es alcanzado en la praxis. Esta ha sido definida por Freire (1969) como reflexión más acción. Bodemann(1979) la define como "la entidad de la actividad material de las personas que se orienta a la satisfacción (históricamente específica) de las necesidades humanas y que al hacerlo transforma la realidad objetiva. Como la praxis es tan básica para la vida humana, al mismo tiempo que constituye la fuente inicial del conocimiento, constituye a su vez la principal alimentación de la cual se nutre el conocimiento en las distintas etapas de su proceso" .

Dando un paso adelante, el siguiente supuesto epistemológico tiene que ver con el problema de la objetividad, de la subjetividad, de la ideología y de la ciencia. Si la praxis envuelve a los hechos y a lo que pensamos acerca de ellos, cómo distinguimos lo real de lo inventado. En otras palabras, cómo distinguimos lo que realmente ocurre de lo que creemos que ocurre. Epistemológicamente el problema se ha abordado a través de la discusión en torno a lo que es ideología y lo que es ciencia.

Los enfoques interpretativos asumen que la ciencia está imbuida de la presencia de valores y de juicios y que éstos juegan un rol inseparable en el proceso de producción del conocimiento. Centrarse, por ejemplo, en la experiencia de los sujetos y en lo que éstos piensan acerca de ella, sería para los críticos de esta posición quedarse a nivel de lo ideológico. En esta discusión sostenemos que lo que los sujetos piensan del mundo es parte de lo que constituye la realidad objetiva. La ideología la entendemos, en este caso, como la percepción de los sujetos de cómo las cosas se representan en la experiencia. La manera en que los

hombres experimentaban el mundo es una función de lo que el mundo es porque existe una interacción dialéctica entre la realidad social que influye determinadamente sobre la consciencia y de ésta sobre el desenvolvimiento de los hechos sociales

Los sujetos pueden tener una percepción errónea del mundo; a menudo ocurre que la observación nos hace creer en lo que no es verdad. Sin embargo, como lo ha puesto Sayger (1975)

"el problema no radica en que la gente vea el mundo equivocadamente, porque sí las concepciones corresponden a la experiencia misma. Las percepciones, entonces resultan ser atribuibles a las formas en que el mundo se presenta a la experiencia y no a una inadecuada percepción de esas formas".(p.784).

La interpretación que dan los sujetos a los hechos es parte de los hechos y como los investigadores y evaluadores están sujetos a los mismos defectos y virtudes que los demás, también interpretan cuando ejercitan sus tareas académicas. Lo interpretativo es inherente a la condición humana y por lo tanto a las actividades destinadas a su reproducción social y cultural y al entendimiento de la misma.

Las páginas precedentes han intentado entregar elementos que constituyen el cuadro epistemológico de lo interpretativo. Pasaremos ahora a explicar por qué la evaluación iluminativa de PPH también se basa en la hermenéutica. Lo hermenéutico sitúa a la práctica evaluativa en un ámbito de interpretación de la realidad, es decir la interpretación de los símbolos de comunicación a través del lenguaje y la búsqueda de sus significados.

Los pensadores hermenéuticos contemporáneos (p.e.: Apel, 1967; Gadamer, 1975; Habermas, 1979; Ricoeur, 1970) se han centrado en el estudio de las categorías comunicativas del lenguaje, el que a su vez presupone formas definitivas de vida. El entendimiento de lo que uno hace es sólo alcanzado a través del entendimiento, es decir, siendo capaz de describir lo que otros hacen y vice versa. La propiedad de la reflexividad es una característica distintiva de la especie humana y depende estrechamente del carácter social del lenguaje. Este es, antes que nada, un sistema simbólico que mediatiza las actividades de la práctica social (Fiddin, 1977). En este sentido, Gadamer (1975) enfatiza la relevancia del diálogo que representa la comunicación entre los sujetos. Ello tiene gran aplicabilidad en el proceso de la evaluación en donde el investigador debe entrar en diálogo con los mismos participantes de un programa para poder entender lo que éstos hacen. Los significados del lenguaje, agrega Gadamer, así como cualquier entendimiento, están históricamente situados y por tanto se comprenden desde un marco de referencia particular, desde una tradición o cultura específica.

Sullívan (1982) postula la necesidad de constituir una metáfora para el entendimiento de lo que él denomina el "mundo personal". La "metáfora de lo personal" se presenta como una alternativa a las metáforas mecánicas, inspiradas en las ciencias físicas y a las orgánicas, inspiradas en las ciencias biológicas, las que han dominado en la investigación y evaluación en las ciencias sociales. El uso del término metáfora hace alusión directa al hecho de utilizar el lenguaje como el "prisma" a través del cual entender algo. Sullívan define el uso de este enfoque diciendo:

..."la metáfora de lo personal" es ejemplificada por el mismo proceso de la comunicación humana (es decir, el lenguaje). Dado que el asume reciprocidad (es decir, la comunicación siempre se produce entre personas), uno puede decir que la unidad de análisis es una totalidad (yo-tù) que no puede ser limitada sin perder lo central de la metáfora de comunicación"(p.184)

El uso del lenguaje como unidad de estudio ha sido también destacado por Richards (1983) en el ámbito específico de la evaluación:

... "una realidad social esta constituida por las experiencias de las personas que participan en esa realidad. El idioma que ellos utilizan para describir lo que es, tiene cierta prioridad sobre cualquier otra descripción dada por algún extraño". (p. 184).

En la caracterización de la "metáfora de lo personal", Sullívan (1982) afirma que uno de los su puestos básicos es que los individuos se expresan porque intentan comunicar significados para otros. En este sentido las expresiones son siempre ambiguas porque están pendiendo de los hilos que forman la compleja madeja de múltiples actores en comunicación, unos con los otros. La interpretación de los significados del lenguaje implica el entendimiento del diálogo entre las personas. En este sentido el acceso a los hechos para Sullivan no es proveído por la observación, sino por el entendimiento de los significados. Ahora bien, la interpretación debe ser crítica. Es decir, debe poner atención al contexto estructural en donde se expresan los significados: relaciones de poder, conflictos de clase. Apel (1967) y Habermas (1979) han enfatizado el carácter crítico ligándolo a lo que han denominado interés emancipatorio. Es decir, la teoría social busca cuestionar y superar cada uno de los estados estructurales en donde se manifiestan injusticias. Se intenta liberar al hombre de la dominación. En este sentido se sobrepasa lo meramente hermenéutico al no estancarse en el análisis del lenguaje, sino que se intenta, a partir de él, el desarrollo de la crítica.

Dado el carácter interpretativo de la ciencia social, la evaluación de PPH intenta ocuparse de las personas como agentes que activan en el mundo, con otros y también para otros. Se asume, por lo tanto, que la acción humana se trasciende a sí misma orientándose hacia los demás y en este sentido tiene una intencionalidad. Volvemos aquí a encontrar el concepto de praxis anteriormente discutido. La acción humana es movimiento reflexivo; la reflexión es uno de sus componentes potenciales y, en ese sentido, se distinguen de los movimientos orgánicos. Su intencionalidad, también, es una cualidad distintiva. Richards (1983) nos dice al respecto:

"... el análisis del proceso emplea un contexto neoaristotelico acerca de la acción humana, esto es que la acción humana es una actividad guiada por el lenguaje... la evaluación deberá emplear la interpretación de símbolos que operan en la realidad en estudio, porque la acción humana, es un símbolo guiado"...(p. 298)

Si bien ello nos sugiere conocer lo que las personas dicen de lo que hacen, también nos sugiere mirar lo que hacen. El análisis, por lo tanto, no lo restringimos al lenguaje, sino a su inmersión en la vida concreta, en las acciones. Este tiene relevancia especial para la tarea evaluativa, en cuanto pone atención al estudio de las acciones en el contexto de un programa (proceso).

El otro componente teórico involucrado en la evaluación es precisamente su carácter de iluminación de la realidad en estudio. Nos parece que esta denominación nos lleva al terreno más específico de la evaluación, mientras que en las definiciones anteriores aún nos manteníamos a un nivel relevante a las ciencias sociales en general. El enfoque iluminativo traduce el marco interpretativo de la realidad social y la hermenéutica al terreno de la evaluación. Sí bien la denominación de "iluminativa" se debe a las proposiciones de Parlett, Hamilton y Dearden, estas a su vez pueden ubicarse dentro de una corriente más amplia (Scriven, 1967, 1973; Stake, 1975; Carnoy y Levin, 1975; House, 1980; MacDonald, 1975; Smith, 1974), que fue estructurando sus postulados en reacción a los modelos dominantes, basados en la recolección cuantitativa de datos, para medir resultados en función de objetivos predeterminados. El enfoque subyacente, y objeto de la crítica, es el enfoque sistémico. El ha concebido la evaluación como la

medición de variables para establecer relaciones de causa-efecto y ha priorizado el análisis de costo-efectividad, en el contexto de teorías económicas neoliberales. La crítica al enfoque dominante de evaluación no se limita a sus principios epistemológicos, sino que apunta también a los resultados obtenidos. Una amplia documentación da cuenta de las debilidades de este enfoque y señala como sus dificultades centrales: la imposibilidad de reproducir situaciones de laboratorio (control de variables) en la vida real; el descuido de lo que ocurre a lo largo del proceso por el énfasis en los objetivos y en los resultados; el acento en las mediciones numéricas en desmedro del conocimiento cualitativo y finalmente la exclusión de los beneficiarios directos, restringiendo lo evaluativo a una función de tipo técnico profesional.

La evaluación, para el enfoque iluminativo, es básicamente una descripción del programa. Es decir, se considera que la evaluación y la descripción son procesos inseparables. Richards (1983) nos lo señala en un ejemplo: "Cuando una campesina dice, 'nosotros tuvimos problemas para encontrar un lugar para que nuestro centro se reuniera', no separa su afirmación en un componente descriptivo y en un componente evaluativo" (p. 306). El separar ambos elementos no es, natural para los que usan un lenguaje. Es en este mismo sentido que Stake (1975) define la evaluación en términos de lo que naturalmente la gente hace cuando evalúa algo: observar y reaccionar. La evaluación, de acuerdo a su visión, es "sensible" (responsiva) sí responde a los requerimientos de información que tiene la audiencia, si se orienta más directamente a las actividades del programa que a sus intenciones y si las perspectivas valóricas de los que están involucrados se consideran cuando se concluye acerca de los éxitos y fracasos. La evaluación debe ir tras los significados de las actividades que ocurren en un programa. El concepto "significado" reemplaza al de "causa". Se interesará por conocer el "mecanismo" que los hace funcionar poniendo especial atención en el cómo éste opera. Esta descripción es a la vez una interpretación sujeta a cómo los participantes y el evaluador perciben los hechos y los explican.

El interés por la descripción de las actividades del programa, acentúa la importancia del proceso por sobre las intenciones de quienes lo planificaron. En este sentido, Michael Scriven ha recomendado que el evaluador no tenga información previa acerca de los objetivos porque lo influenciará en términos de lo que se disponga a observar, cuando lo que interesa en una evaluación es conocer y emitir juicios acerca de lo que de hecho ocurre.

El análisis del proceso se hace iluminando sus distintas facetas. Así como al alumbrar un objeto redondo, gran parte de él permanece en la sombra; así cuando estudiamos un programa desde un solo ángulo ocurre algo similar. Se trata de mirarlo desde distintos puntos para ver si los rayos convergen dando sentido coherente a la impresión que nos vamos formando de él. Sí éstos no convergen, debemos revisar esa imagen. Se recomienda para, ello la utilización de diversas técnicas y procedimientos de acuerdo a lo que sugiera el tipo de problema que se investiga. Este proceso de investigación, esto es, el proceso a través del cual se busca profundizar en el significado de los aspectos de un programa, utilizando distintos procedimientos que "enfocan" el problema desde distintos puntos de vista se ha denominado triangulación. Esta investiga sí la evidencia con que contamos es consistente con el concepto que tenemos de cómo funciona la totalidad.

El proceso, para la evaluación iluminativa, es el proceso de los participantes; por lo tanto, es central el relato a través del cual los participantes describen este proceso: actividades, dificultades, logros, problemas, materiales, aprendizajes. El evaluador debe ver en qué medida ello es coherente poniendo atención a las contradicciones que surgen. El significado de un programa es, antes que nada, lo que éste significa para sus beneficiarios. Los significados son aprehendidos por la evaluación y se encuentran en cómo los participantes describen el programa, en los conceptos que utilizan para ello, en las ideas motrices que se expresan y en las acciones que realizan.

El principal propósito de la evaluación es la toma de decisiones. Hay diferentes grupos que tienen la responsabilidad de tomar estas decisiones. Parlett y Hamilton (1975) distinguen al menos tres:

1) los participantes del programa; 2) los auspiciadores (i.e., agencias de financiamiento, oficinas de gobierno); y 3) los agentes externos (i.e. observadores, académicos, interesados en reproducir los programas en otros lugares). Generalmente cada uno de estos grupos posee intereses específicos diversos: que responden a la relación particular que cada una de estas instancias tiene frente al programa y al tipo de decisiones que debe tomar. Ante ello, la evaluación iluminativa se concentra en la reunión de suficiente información para proveer un entendimiento adecuado, que revele la realidad compleja que se describe. De esta manera, se piensa, que las distintas instancias pueden sacar buen provecho de la evaluación, desde sus diferentes perspectivas. El componente de toma de decisiones no se prioriza como función de la evaluación misma, sino más bien como función de quienes se sirven de ella.

II. EL PROCESO TEORICO-PRACTICO DE LA EVALUACION DE PPH

A continuación presentaremos el hilo de pensamiento que explica el proceso general de la evaluación de PPH ¿Con qué fundamentos se fueron decidiendo los pasos a seguir? ¿Por qué se desarrolló la evaluación de esa manera y no de otra? Intentaremos responder a estas interrogantes.

1. La evaluación y el enfoque de sistemas.

Se ha caracterizado a la evaluación tradicional como un enfoque sistémico. Este tiene una forma particular de mirar un programa y espera, desde el punto de vista de la evaluación, que éste sea eficiente. La eficiencia se define como la manera más barata de lograr el máximo y los mejores objetivos. Para saber si los objetivos se cumplen, éstos deben estar claros, deben medirse los efectos de tal manera de atribuir a éstos las variables independientes que intervinieron en su producción (el programa).

Nos parece que esta forma de pensar debe ser criticada porque pretende colocar a la realidad en estudio en el marco de los conceptos que la definen : eficiencia, medición, variables, objetivos, costo-efectividad, sistema, instrumentos. Lo que está fuera de ello se pierde, como si no existiera, porque el enfoque de sistemas define a la realidad en sus propios términos y al hacerlo no es capaz de dar cuenta de la complejidad de las relaciones sociales y humanas. En este sentido, creemos que no tiene la suficiente "sensibilidad" para dar cuenta del significado cultural de conceptos claves para explicar el funcionamiento de PPH, tales como solidaridad, confianza, unión. Más aún, la crítica se intensifica por no entender que en un proceso educativo los participantes pueden cambiar los objetivos iniciales o proponer otros. Se responsabiliza de los objetivos a los responsables de los programas, que como en el caso de PPH son personas ajenas al medio campesino. En este sentido el enfoque de sistema es un instrumento de dominación. En cuanto a la presencia del conflicto, el enfoque sistémico o desvirtúa de su dimensión real manipulándolo y haciéndolo muchas veces desaparecer en su intento de explicarlo todo en función del molde que utiliza para explicar los hechos sociales. Su rol es investigar con objetividad y en el proceso de objetivación se hace desaparecer el conflicto. Los datos que finalmente se obtienen pretenden ser datos "puros", no contaminados por lo que las cosas, en realidad, son.

Por tanto la postura evaluativa frente a PPH es diferente, es alternativa. El fundamento, tal como lo expusieramos ya en la primera parte del trabajo es una concepción interpretativa y hermenéutica de la realidad humana.

2. La evaluación y la eficiencia

El concepto de eficiencia que se maneja en la evaluación tradicional nos obliga a concluir que PPH es ineficiente. Sin embargo en los campos de Osorno, observamos como se construye comunidad, se moviliza a voluntarios de la comunidad, se realizan acciones positivas, los niños aprenden, se capacita a coordinadores que posteriormente se convierten en líderes, etc ¿Que ocurre entonces en el concepto de eficiencia? H. Richards (1983) sostiene que hay al menos tres teorías que han influenciado predominantemente el concepto. La primera, es la neoliberal. Esta la define como la aspiración "a un óptimum social, es decir, un máximo de bien y un mínimo de mal para todos en la sociedad, teniendo en cuenta los límites impuestos para los recursos y la tecnología disponibles". Desde este punto de vista no hay programas sociales eficientes. La segunda, es la que identifica la eficiencia con la relación entre escolaridad y nivel de vida de los graduados. Aparte de que es discutible la idea de que el objetivo de la educación sea elevar los ingresos, algunos trabajos (e.g. Carnoy 1977) han cuestionado las conclusiones de otros estudios que han establecido una correlación entre estas dos variables, especialmente en el caso de los países del Tercer Mundo. Una tercera teoría es la de la eficiencia y los costos. La posición extrema de esta posición es contar todo como costo y restarlo de los beneficios. Ellos nos lleva directamente a plantearnos el tratamiento que le debemos dar a la participación de voluntarios en las actividades de los programas educativos.

El cuestionamiento del concepto de eficiencia nos llevó consecuentemente a decidir que PPH no se podía evaluar aplicando un clásico estudio de costo-efectividad. Sin embargo, se reconoció que un estudio de costo-beneficio podía ser efectivo si se le integraba en un enfoque adecuado. Se comenzó entonces haciéndolo, y mostrando cómo sus limitaciones obstaculizaban comprender lo que ocurría en el programa. Se procedió, en primer lugar, con un estudio de los costos. El hablar de costos ponía en la discusión, entre otras cosas, el aspecto -tan relevante para el programa- del tiempo voluntario de coordinadores y padres; ¿costo o más bien beneficio? El responder a esta pregunta nos obligaba a meternos en el proceso del programa para entender por qué éste era un beneficio y no un costo. El acceder al proceso, escapaba de las posibilidades de realizar mediciones entre variables y el modelo inicial mostraba su incapacidad. La consideración de los costos y su explicación nos presionaba para salirnos de los límites del enfoque de sistemas porque había que entender porqué los campesinos participaban, cómo lo hacían, cómo y porque los niños aprendían. Es te era un problema central para calcular los costos. Si son más los que participan, el programa es más barato y en términos de la toma de decisiones hay que entender cuáles son las condiciones necesarias para que aumente o se disminuya la participación.

3. La evaluación y el cambio de actitudes

Romper con las limitaciones del enfoque de sistema implicó comenzar a pensar de diferente manera. Había que mirar lo que el PPH era y centrarse en la explicación de sus beneficios. Así como las actitudes de las personas eran clave para entender el fenómeno de la participación y por tanto de los costos, también lo era para entender los beneficios del programa. Un cambio en las actitudes posibilitaría la superación de la pasividad; promovería la movilización para la solución de problemas, desarrollaría una conciencia crítica, incitaría a la reflexión y facilitaría la búsqueda de alternativas. El estudio del cambio de actitudes era la clave para entender a PPH. Las actitudes son creencias de los individuos y los grupos y están presentes en las acciones que se realizan, que constituyen las actividades cotidianas. Para su estudio, se decidió develar el mecanismo a través del cual funcionaba PPH. De ahí la construcción de la Imagen Verbal por participantes, dejando que éstos a través del lenguaje comunicaran su experiencia. A través de ella se conocieron las palabras claves, los conceptos motores del proceso. Ello fue complementado con el conocimiento de las acciones. Se evaluó la correspondencia entre ambos y se profundizó a través de la triangulación y estudios paralelos, los aspectos que parecían centrales. Detengámonos a continuación en el cómo se hizo la evaluación en concreto.

III. ¿COMO SE REALIZO LA EVALUACION DE PPH ?

El proyecto Padres e Hijos (PPH) se desarrolló con sectores campesinos pobres ubicados en los alrededores de Osorno. Su metodología es de carácter activo-participativo inspirada básicamente en P. Freire. Utiliza un conjunto de materiales educativos que son el resultado de procesos de codificación de situaciones reales como producto de la investigación aplicada. Ha capacitado a personas del mismo medio como conductores del programa. Es flexible a la realidad en donde se inserta estando abierto a posibles modificaciones. Su finalidad está en la línea de la promoción de la dignidad humana, de la autovaloración personal y social, la toma de conciencia de los problemas sociales y la búsqueda de soluciones que permitan desarrollar un proceso de cambio. En términos más restringidos, es un programa de educación pre-escolar (4-6 años) en que se integran aspectos de educación de adultos y comunitaria.

El PPH tiene objetivos que se orientan en cuatro líneas complementarias:

- 1) capacitación-metodologica a los monitores de la comunidad que coordinarán el programa en los diversos centros,
- 2) reflexión y acción en torno a problemas de la familia, centrados por una parte en el desarrollo del niño y por otra en los adultos,
- 3) desarrollo de actividades preescolares para niños de 4 a 6 años preparándolos adecuadamente para entrar en la escuela, y
- 4) desarrollo y organización de la comunidad en donde las familias participantes se insertan.

El programa se estructura en base a unidades de trabajo cada una de las cuales se centra en un tema relativo a la problemática niño-familia-comunidad. Por ejemplo, el desarrollo del niño. Cada unidad de trabajo se desarrolla en cuatro reuniones, una por semana.

En ella los participantes comparten sus experiencias, reflexionan, proponen soluciones y evalúan las acciones que se realizan como resultado de la discusión. Este proceso es motivado y facilitado por la utilización de materiales educativos tales como diapositivas, folletos para los niños y hojas problemas. Cada reunión es dirigida por los participantes quienes han sido elegidos por el grupo para asumir el rol de coordinadores de base. Estos reciben una capacitación metodológica inicial, la que se profundiza permanentemente durante el transcurso del programa.

Participaron de esta experiencia cincuenta comunidades campesinas distribuidas en diez sectores geográficos diferentes. Cada sector fue supervisado por un coordinador general quien era un campesino de la zona contratado para trabajar en el programa; estos coordinadores tuvieron una capacitación metodológica más larga.

El programa fue implementado a través de un convenio entre CIDE y FREDER y contó con el apoyo local de la Radio la voz de la Costa (de FREDER).

Contando con estos antecedentes mínimos, pasaremos al cómo se hizo la evaluación. Como fue mencionado anteriormente, para explicar algo es necesario conocer la cosa misma, es decir, el mecanismo y el proceso a través del cual la cosa funciona. Por lo tanto, la estrategia para evaluar a PPH fue conocerlo y entenderlo en relación a su contexto sociocultural. Para ello fue esencial mirarlo desde el punto de vista de las personas que participaron en él, los campesinos.

Detallamos a continuación las diversas etapas de la evaluación.

1. Identificación de los Interlocutores.

Se identificó como interlocutores a los participantes del programa, al equipo profesional encargado de él y a aquellas personas que tienen la responsabilidad de tomar decisiones acerca de la implementación de programas educativos en los países del Tercer Mundo, a los cuales les podría interesar implementar programas similares a PPH. Se les consultó qué querían y necesitaban saber acerca del programa. Se manifestaron aquí distintas expectativas de evaluación. A unos les interesaba principalmente los resultados del proceso de capacitación de los coordinadores; a otros, el proceso de organización y sus logros a nivel comunitario; otros se interesaron por saber qué había ocurrido a nivel del cambio de actitudes en la familia y en la comunidad; otros manifestaron que la evaluación debía dar cuenta del significado de los folletos de apresto para los niños preescolares, Y otros manifestaron su interés por un estudio de costos y sus beneficios. En fin, se hizo una lista con todo el espectro de inquietudes que se manifestaron tratando en el transcurso de la evaluación, de poner atención a ellas. Cada interlocutor, se pensó, podría responder a su pregunta, encontrando la información que necesitaba, si la descripción del programa era lo suficientemente completa.

La identificación de los interlocutores también significó considerar la forma en que se comunicarían los resultados de la evaluación. Se resolvió hacerlo de la siguiente manera: para los con alto interés académico, se redactó un documento escrito en que se muestra toda la complejidad de la tarea evaluativa; para los campesinos participantes, se prefirió un diapositivo y para quienes tienen la tarea de conducir programas en terreno se elaboró un documento que discute y presenta lo esencial de lo que se realizó .

2. El Estudio de Costos del Programa.

El estudio de los costos nos puso frente a una serie de alternativas de cómo proceder. En otras palabras, la pregunta clave es qué considerar como costo. El procedimiento utilizado en el estudio de los costos de PPH intenta responder de una manera sensible a la realidad social y cultural en la que el programa se inserta.

En términos generales se decidió considerar como costo el dinero que, de hecho, se gastó en PPH, ya que las decisiones que deben tomar las agencias de financiamiento se traduce finalmente en aprobar o rechazar un determinado presupuesto. Se pensó, por tanto, que el mejor aporte debía ser, el proveer la información que pudiera servir para que las agencias se respondieran a la pregunta de qué ocurre si ciertos gastos de dinero son aprobados para algo similar. Otra razón fue la consideración del tiempo y re cursos voluntarios del programa como beneficio y no como costo. En este sentido, Richards (1973) afirma que "un estudio de costo-efectividad debe compensar el hecho de que la movilización de voluntarios es primariamente un signo del éxito de un programa". Además el rechazo a la consideración del tiempo voluntario como costo se fundamenta en que la consideración contraria atenta contra todo lo que signifique iniciativa de los participantes; movilización y reorientación de los recursos locales existentes.

Presentaremos a continuación los principales supuestos del estudio de costos de PPH. Estos serán textualmente transcritos del informe de evaluación escrito por Richards (1983).

a) "Se estimó un costo anual por persona participante. La cifra se derivó dividiendo el presupuesto total anual asignado a PPH por doce meses. Así se obtuvo una estimación mensual. Luego se dividió el costo mensual por el número de personas beneficiadas en un mes cualquiera. Como el PPH es un programa flexible y se llevan a cabo reuniones sólo durante nueve meses cuando los campesinos pueden dejarse un tiempo fuera de las labores agrícolas, el lector podría considerar injurioso asumir que los beneficios se logran en los doce meses cuando de hecho las reuniones se hacen durante nueve. El lector agresivo cambiará el divisor de doce a nueve".

b) "El cálculo del costo por niño pre-escolar es similar. Contamos a todos los niños inscritos sin asegurarnos que tenían entre cuatro y seis años, edades para las cuales el material fue diseñado".

c) "Cuando una familia se inscribe en el PPH con uno, o ningún niño pre-escolar, todos los miembros de la familia son considerados beneficiarios. Multiplicamos el número de familias por 6, asumiendo que el tamaño promedio es de 6 personas. Un mayor costo por persona podría ser derivado asumiendo que las familias son más pequeñas, 0 asumiendo que no todos los miembros de la familia participan en las actividades que se llevan a cabo en la casa. Un costo más bajo por persona podría deducirse asumiendo que las familias son más grandes, o contando como beneficiarios a las personas que están fuera de las familias inscritas, como por ejemplo los 20.000 auditores que les gusta escuchar los radioteatros del PPH en la Voz de la Costa".

d) "Los costos de la casa central de CIDE en Santiago, incluyendo el overhead administrativo, son parte del presupuesto y han sido considerados. Estos son sustanciales, alrededor de 1/4 del total".

e) "Los costos de iniciación para la motivación de los campesinas, organización de los centros, impresión de materiales y capacitación de los coordinadores también fueron considerados".

f) "La investigación y el desarrollo realizado por CIDE para perfeccionar el método de capacitación, lo que se denomina la "metodología" no fue considerado como un costo, por lo tanto no se tomó en cuenta. La razón para ello es que representa decisiones que se hicieron en el pasado, que no se pueden cambiar en el presente. La metodología es algo existente que no cuesta nada al CIDE porque lo tiene".

g) "La cantidad que actualmente gasta en cambiar los materiales creados en el pasado, como manuales, folletos, etc. para ser adaptados a la realidad de Osorno, se incluyen como costo. Alrededor del 30% de los materiales educativos fue cambiado".

h) "La leche en polvo, la harina y manteca donada por Cáritas a los coordinadores voluntarios no se ha considerado como costo. No se le consideró como tal porque Carítas iba a proveer la ayuda nutricional aunque no existiera el PPH y ahora lo hace más eficientemente usando a las organizaciones del PPH para distribuir los alimentos. Por lo tanto, en vez de sacrificar otros objetivos para ayudar al PPH, Carítas se ayuda en el logro de sus propios objetivos, es una relación simbiótica".

i) "El tiempo en el aire que se ocupa en la radio La Voz de la Costa no se ha considerado como costo. El PPH paga el tiempo que se ocupa a través de la creación de radioteatros y otros programas que la emisora usa, y también porque dota a la radio de un montón de fans que siguen la programación".

j) "Donde fue posible se dan cifras de 1979 en vez de 1980. Esto por estimar que en 1979 el valor del dólar americano estaba más cerca de su valor en el mercado mundial. La tasa de cambio del dólar fijado por el gobierno de Chile, hace que los precios chilenos sean más altos cuando se estiman en dólares, más aún en 1980 que en 1979.

k) "El tiempo que dedicaron los coordinadores voluntarios y las madres que asistían a las reuniones y que ayudaban a los niños en la casa no fue considerado como costo. Si ello se considerara como costo la mayoría de las actividades que se realizan en PPH para producir un cambio de actitudes y ayudar a los niños a construir la solidaridad comunitaria sería un costo y el programa sería el más caro del mundo".

3. Conocimiento del Mecanismo del Programa

3.1. Primeras observaciones y entrevistas.

En esta etapa el evaluador comenzó a visitar los lugares donde se implementaba el programa, asistió a algunas reuniones, conoció a los participantes. Se iniciaron así las primeras observaciones en terreno. Conjuntamente se programaron una serie de entrevistas para conocer la visión de los participantes. De cada uno de los diez sectores donde operaba el PPH se eligió un grupo al azar. Cada grupo elegido designó a un informante, al que se le reconocía la capacidad de comunicar bien la experiencia, por haber asistido con regularidad y haberle comprometido en las actividades del programa. Estos informantes fueron invitados a Osorno (oficina central) donde, en varias oportunidades, se les entrevistó en forma individual. Se hicieron un total de treinta y una entrevistas de carácter etnográfico y con preguntas abiertas .

A modo de ejemplo una entrevista típica se caracterizaba por lo siguiente. El evaluador explicaba o recordaba en las entrevistas siguientes por que estaban allí conversando, cuál era la intención de la entrevista y hacía preguntas tales como: "Cuénteme, por favor, qué ocurre en una reunión de PPH". El informante comenzaba a hablar y el evaluador tomaba nota en forma textual de todo lo que decía. Cuando se terminaba la página, se leía al informante lo anotado para comprobar que no había errores. Cuando surgían nuevas preguntas del relato principal, éstas se formulaban utilizando las mismas palabras que usaban los informantes. Cuatro de los informantes compusieron guiones teatro representando lo que ocurría en las reuniones. Identificaban personajes y los hacían conversar.

3.2. Imagen verbal.

Con las entrevistas se tuvo una primera idea de lo que el programa era para los representantes de los grupos. Se elaboró con esta información una Imagen Verbal del programa. Esta consistió en un conjunto de frases textuales extraídas de las entrevistas y ordenadas en una secuencia lógica. La imagen verbal se dividió en tres partes:

- a) Cómo trabajamos en el Centro PPH,
- b) Realizaciones
- c) Problemas.

En cada una de estas partes se presentan afirmaciones textuales de lo dicho por los informantes entrevistados.

Veamos algunos ejemplos:

Parte 1: "Como trabajamos en el Centro PPH"

"... en primer lugar se trato del niño desnutrido y allí la gente preguntaba ¿cómo proviene eso?".

"Cada unidad tiene un letrero: La Coordinadora dice, léanlo. "Lean" dice el (o ella) y nosotros los leímos aunque sea con trabajo algunos, y de allí se arma la conversación".

Parte 3: "Problema"-

"Al campesino le faltan los conocimientos para realizar el trabajo, y más encima se presenta el problema de dinero, porque eso es lo que más fracasa uno". Hay personas que no se preocupan mucho de la hora, en ese sentido ellos llegan una media hora después, de allí la gente está esperando y se encuentran inconformes por la irresponsabilidad que tienen".

La Imagen Verbal describe, en palabras de los campesinos, el mecanismo de trabajo de PPH, el tipo de cosas que se conversan en las reuniones, las acciones que se realizan y los problemas principales que se han presentado. De lo descrito por la Imagen se distinguieron algunos aspectos que más adelante se profundizaron en la evaluación. En primer lugar, llamó la atención la importancia que los entrevistados dieron al diálogo, la conversación, y a la participación en las reuniones, en sus casas y en la comunidad. Como resultado de la discusión de problemas destaca la realización de acciones concretas y logros del programa relacionados con los niños preescolares. La participación (diálogo), la realización de acciones y el aprendizaje de los niños constituyen tres aspectos centrales de lo expresado por la Imagen Verbal.

El siguiente paso fue la lectura de ésta a cada uno de los 50 grupos que participan en PPH con el fin de ver si estaban de acuerdo o no con lo que los informantes habían expresado. Los coordinadores llevaban el texto a los grupos, iban leyendo las afirmaciones y frente a cada una se les preguntaba: (i) si estaban de acuerdo, (ii) si estaban en desacuerdo, (iii) si sugerían correcciones o modificaciones a la afirmación.

Con la devolución de la imagen verbal a los grupos, se dio curso a un proceso de negociación de la Misma. No sólo se comprobó la veracidad de su contenido con los grupos mismos, sino también con los coordinadores generales, con el encargado del programa en Osorno y con algunos miembros del equipo PPH-Santiago. Como resultado de esta negociación, la imagen verbal fue modificada en algunas de sus informaciones, pero no en lo sustancial. El mecanismo a través del cual operaba PPH estaba bien reflejado en el contenido de las entrevistas.

3.3. Triangulación

La etapa de triangulación se realizó con el fin de comprobar, a través de procedimientos diferentes y desde distintos ángulos, la veracidad de la idea que tenemos acerca de lo que el programa es. Se investiga si la evidencia con que contamos es consistente con el concepto que tenemos, como evaluadores, de cómo funciona, en este caso, el mecanismo PPH. Se procedió, entonces, a triangular la imagen verbal. Hubo varias afirmaciones entregadas por los primeros informantes y luego corroboradas por los grupos, que se intenta precisar a través del proceso de triangulación. Entre éstas se destacaron, por ejemplo, el mejor rendimiento de los niños que asistían a PPH en el colegio, el mejoramiento de la nutrición de los niños; la

disminución del alcoholismo entre los adultos; el mejoramiento de las relaciones familiares y matrimoniales.

Veamos cómo se hizo la triangulación de tino de estos aspectos. Tomaremos, a modo de ejemplo, el efecto del programa en los niños en edad pre-escolar inscritos en PPH. Se realizaron distintos estudios que apuntaban al problema desde perspectivas diferentes. Por una parte, se entrevistó a tres profesores de escuelas básicas que tenían niños que habían participado en PPH y niños que no. Se pidió a los profesores que clasificaran como excelente, bueno, aceptable o deficiente a los niños de primero básico según su habilidad para leer. Los profesores no estaban en conocimiento de los niños que habían participado en el programa. El resultado fue el siguiente:

	CON PPH	SIN PPH	TOTAL
EXCELENTE	5 niños 19%	2 niños 4%	7 9%
BUENO	15 niños 52%	17 niños 35%	32 42%
ACEPTABLE	9 niños 31%	24 niños 49%	33 41%
DEFICIENTE	- -	6 niños 12%	6 8%
TOTAL	29 niños: (100%)	49 niños (100%)	78 (100%)

El cuadro muestra que la clasificación destaca favorablemente la habilidad de lectura de los niños con PPH. Lo confirma la distribución porcentual de los niños con y sin PPH en cada uno de los rubros.

La triangulación continuó por medio de estudios de caso de algunos de los niños que fueron clasificados por los profesores. Era importante comprender que había ocurrido en aquellos que habiendo participado en PPH no habían sido bien catalogados en la escuela. De acuerdo al conocimiento revelado por la Imagen Verbal, los niños debían tener un buen rendimiento en el colegio porque llegan a éste mejor preparados que los niños que no han participado en PPH. En el colegio, los primeros, siguen haciendo lo mismo que ya hacían en sus casas. Por lo tanto, si a un niño con PPH le iba mal, algo debía haber fallado en el mecanismo descrito por la Imagen. Una de las fallas que se detectó fue que en algunas casas los padres no habían dejado a sus niños realizar el trabajo de los folletos durante el transcurso del programa, haciéndolo ellos mismos para que la tarea pareciera mejor hecha. También es importante buscar explicaciones para el buen rendimiento de los niños sin PPH. Entre éstas se destacó la estimulación y el apoyo que proporcionaban algunas familias, reemplazando así lo que para el caso de los niños con PPH, provenía de los folletos de apresto.

La evidencia estudiada era, hasta el momento, coherente con las afirmaciones realizadas en la imagen Verbal. Se confirmaba que el mecanismo a través del cual operaba PPH favorecía el buen rendimiento de los niños en el primer año de la escuela.

Se aplicó también el test de la figura humana a un grupo de 26 niños con PPH y a un grupo de 24 sin PPH. La muestra fue elegida al azar. La evaluación de los resultados del test fue encomendada a un experto en psicología del desarrollo infantil que no tenía conocimiento previo acerca del programa. El resultado de la evaluación de los dibujos se presenta en el siguiente cuadro.

CLASIFICACION DE DIBUJOS

Mejor Dibujo: Niño del Grupo Control

	G. Control	G.PPH	TOTAL
Superior	3	2	5
Bueno	3	9	12
Promedio	6	10	16
Pobre	9	3	12
Inferior	3	2	5

Peor Dibujo: Niño del Grupo Control

La evidencia que muestra el cuadro complementó los resultados de otros estudios que se fueron realizando en la triangulación. Se recogieron datos acerca de la situación socioeconómica de ambos grupos revelándose condiciones inferiores en el grupo PPH en comparación con el grupo control lo que hacia más evidente la influencia Positiva del programa en las habilidades que los niños manifestaron en el test. También se realizaron estudios de análisis de contenido a los folletos mismos, entrevistas a profesores y a los padres de los niños.

El procedimiento aquí descrito a través de un ejemplo específico, fue Permanentemente utilizado en la triangulación de otros aspectos relevantes del programa evaluado. Se utilizó para ello diferentes técnicas entre las cuales destacamos las siguientes: encuestas muestrales para reunir información acerca de la situación socioeconómica de los campesinos involucrados, observación de reuniones utilizando los instrumentos del método de Florida grabación de reuniones, estudios de caso, informes de observadores independientes Garfinkling, análisis de contenidos de documentos, revisión de archivos y materiales del programa.

Es importante destacar que en la triangulación se utilizan técnicas de distinta índole. Algunas de carácter etnográfico como las entrevistas y las observaciones; otras de carácter cuantitativo. Toda cumplieron la función de investigar sí las evidencias con que se contaba eran consistentes con la imagen que se tenía de lo que el programa era.

3.4. Realización de estudios paralelos acerca de aspectos relevantes para profundizar la descripción del programa.

Recapitulemos los pasos que se fueron dando en la evaluación de PPH. En primer lugar, se identificaron los interlocutores de la evaluación, se realizaron a continuación las primeras entrevistas a informantes y observaciones en terreno. Se construyó la Imagen Verbal y se hizo la triangulación. El resultado de este proceso inicial fue el conocimiento básico de lo que PPH era.

Sin embargo se hizo necesario seguir profundizando en los aspectos más relevantes, es decir, aquellos que permitían describir mejor las partes que influirían en que el programa funcionara como totalidad, como conjunto. En esta etapa se realizaron estudios en profundidad acerca de: 1) la capacitación

de los coordinadores generales; 2) la inserción del programa en las comunidades; 3) la caracterización de la persona encargada del programa y su influencia en él; 4) la posición y acción de los campesinos participantes frente a las situaciones de conflicto; 5) la asistencia y motivación a participar en el programa y la relación entre PPH y la radio La Voz de la Costa de Osorno.

Cada estudio describe con gran cantidad de hechos y citas textuales el proceso que se desarrolla, distinguiendo los diversos factores que inciden en él. Se busca describir los acontecimientos atendiendo a las características de la realidad en donde éstos se desarrollan. Una realidad conflictiva en donde interactúan múltiples factores de índole social, económica, cultural y política que afectan a los campesinos participantes y al programa mismo. Es en el estudio del programa, en interacción con esta realidad, donde se encuentran los significados de los hechos que ocurren: de las motivaciones de los campesinos, de las acciones que realizan, de los temores que manifiestan, de los errores que cometen.

Ilustremos este paso dando a conocer, a modo de ejemplo, el estudio que se realizó acerca del porqué los campesinos participan o no en el programa. El ejemplo no ha sido escogido al azar. El problema de la asistencia a las reuniones es uno de los aspectos más conflictivos de PPH porque si la gente no asiste, no hay programa. Se constató que el promedio de asistencia de los distintos centros-PPH era de doce participantes (doce familias), El problema de la asistencia se estudió con el siguiente procedimiento. En primer lugar, se entrevistó a campesinos de algunas comunidades para saber porqué iban o porqué no. Los entrevistados revelaron lo dificultoso que resultaba asistir a las reuniones. Es claro que las personas que asisten lo hacen a pesar de las dificultades. Haremos a continuación un resumen de las opiniones Manifestadas.

"Yo tengo problemas" con el papá. El dice: ¿por qué tienes que ir tanto?. Tu tienes tu casa. Tu tienes mucho que hacer en la casa; además te juntas con mala compañía...

Yo le digo: no te voy a poner más atención. Voy a no más, porque ahí puede hablar sobre mis problemas con mis amigos

"Yo casi no fui a la reunión porque mi marido me dijo: entonces no vayas, porque ¿quién va a cocinar el almuerzo?. Usted esta siempre andando y andando y andando, y yo no puedo seguir solo",

"Yo casi no vine a la reunión porque estaba trabajando en la huerta, preparando la tierra para sembrar"

"estaba lavando y deje el lavado para venir a la reunión, porque la reunión me interesa más, porque soy analfabeta y aquí estoy aprendiendo con los folletos".

En segundo lugar se entrevistó a nueve coordinadores generales del programa. Las razones que éstos mencionaron fueron las siguientes. (Se pondrá entre paréntesis el numero de coordinadores que dio cada razón).

"Tenia miedo que se le tildara de político" (5 casos)

"Responsabilidad de trabajo" (5 casos).

"Largas distancias, algunos deben caminar hasta diez kilómetros para llegar al lugar de la reunión" (4 casos).

“Desilusión porque el programa no regalaba comida o ropa”(3 casos)

“Conflictos interpersonales con personas que asisten” (3 casos)

“A la gente no le gusta reunirse en casas particulares (esto se realizo en algunas localidades por no haber podido obtener permiso de las autoridades locales para ocupar algún lugar comunitario). Para algunos el hecho de juntarse en casas particulares aumenta el carácter de políticamente sospechoso del programa (2 casos).

“Algunas personas sienten desagrado por tener que participar cuando prefieren escuchar” (2 casos).

Además se identificaron razones atribuibles a la organización misma del programa. Por ejemplo, ha ocurrido que no se ha informado a todos sobre la suspensión de alguna reunión, haciendo que la gente camine largas distancias en vano. Esto también causa desmotivación.

A través de este escueto resumen podemos formarnos una idea de como la explicación del que nos lleva a entender el contexto en el cual el programa se realiza: los problemas económicos la situación política la situación geográfica, las motivaciones, son elementos que nos ayudan a entender el significado que tiene la asistencia a las reuniones en un Programa de este tipo. El mismo tipo de estudio se realizó con los otros aspectos mencionados anteriormente, conformándose con cada uno Imágenes Verbales que describían lo que ocurría. La mayor parte de la información que se entrega en el informe de evaluación proviene de estos relatos textuales de los mismos campesinos participantes.

4. Informe Final

En esta etapa se completó el informe final en estado de primer borrador. El informe es fundamentalmente una descripción detalladas y extensa de distintos aspectos del programa.

El informe borrador se hizo circular entre los interlocutores mencionados anteriormente, entre los distintos involucrados en el proyecto y entre las agencias que apoyaron el estudio. Se consideraron las sugerencias que motivó su lectura para la reformulación final del texto.

Después de haber tenido elaborado el primer borrador se realizó el diapofilm, que tenía como objetivo presentar los resultados de evaluación a los campesinos participantes. Este se hizo en conjunto con dos de los coordinadores generales y la asesoría técnica de un profesional. Se confeccionó un texto basado en la imagen verbal elaborada, que mantuvo la misma estructura. El díapofilm consta de un conjunto de sesenta diapositivas acompañadas de una grabación en donde los participantes van hablando acerca de cómo opera PPH, sus logros y sus problemas. Su duración es de diez minutos. Este se ha presentado en diversas oportunidades a grupos participantes y otros interesados.

Finalmente se entregan algunas recomendaciones que pueden contribuir al mejoramiento del programa. Estas involucran tanto al equipo profesional y a las instituciones responsables de su implementación, como a la metodología, contenidos y materiales del programa.

IV. SUGERENCIAS PARA UNA DISCUSION

La evaluación de PPH-Osorno y su fundamentación teórica constituyen, por un lado, una crítica a las formas tradicionales, de evaluar y, por otra, una proposición de alternativa. Su mayor mérito es fundamentarse en la evaluación concreta de un proyecto. Este hecho nos proporciona suficientes elementos para generar una discusión en el terreno de lo concreto. A modo de sugerencia proponemos centrar la discusión en los siguientes aspectos generales.

a) La necesidad de cambiar de enfoque la evaluación. Este aspecto intenta llamar la atención acerca de la urgencia de crear formas de evaluación que prioricen su interés en el proceso por sobre los resultados en función de objetivos predeterminados. A su vez vemos la necesidad de reflexionar acerca de la relación existente entre los modelos de evaluación y los propósitos generales de los proyectos del área de educación comunitaria o educación popular. En este sentido se hace necesario buscar correspondencias entre las metodologías que se emplean y los objetivos de justicia de dichos proyectos.

b) La participación de los beneficiarios en el proceso de evaluación. Existe una preocupación creciente por la incorporación activa de todos los participantes de un programa en la evaluación del mismo. Sugerimos el uso de procedimientos que posibiliten tal cosa, al menos desde dos puntos de vista. Por una parte es necesario que la evaluación se fundamente en como los participantes perciben su propio programa y por otra , que el proceso evaluativo tenga relación directa con el tipo de actividades que caracterizan al programa en cuestión, siendo, esta, una contribución al proceso que se desarrolla. En este sentido es difícil pensar en evaluar participativamente un programa que se fundamenta operativamente en la verticalidad de las relaciones.

La evaluación de PPH-Osorno tuvo éxito en cuanto a describir el proceso de acuerdo a la visión de los participantes y también en crear diversas instancias, respetando el proceso que se desarrollaba, para profundizar aspectos dudosos. Sin embargo, hubo limitaciones en cuanto a la participación de todos en la planificación y ejecución de la evaluación. Los que claramente se beneficiaron fueron los coordinadores generales y los informantes, la mayoría de los de más tuvo una participación más bien ocasional.

c) La aplicabilidad de una evaluación como la de PPH. Es válido preguntarse si una evaluación como esta es viable para la mayoría de los proyectos. Para responder a ello es importante saber que en este caso se contó con la contratación de un evaluador externo por un período aproximado de un año, más la ayuda de un tiempo completo del personal de CIDE por el mismo período. Por lo tanto desde el punto de vista presupuestario, implica, de hecho, la aprobación de un nuevo proyecto de investigación. Así, no es posible pensarla como parte de cualquier programa, a no ser de que como regla general se decidiera aumentar los presupuestos en un porcentaje alto. Sin embargo, de esta observación general se puede desprender sugerencias diversas. En primer lugar, el caso de la evaluación de PPH muestra la importancia de dedicar esfuerzos y recursos financieros para el desarrollo de este campo. Se hace necesaria una coordinación entre las agencias de financiamiento y los proyectos, por otro lado, para aprovechar

óptimamente los aprendizajes que este tipo de experiencias ofrece. En este sentido, vemos la necesidad de continuar con algunos proyectos a gran escala, en forma coordinada, de tal manera que los beneficios que se obtengan a partir de una experiencia enriquezcan la práctica de todos y la toma de decisiones de diversas instancias (agencias, instituciones nacionales, locales). En segundo lugar, para el caso de la aplicabilidad de este tipo de evaluaciones en cada uno de los proyectos, el problema debe abordarse decidiendo qué prácticas pueden ser generalizables. El caso de la construcción de la Imagen Verbal, y la promoción de discusiones a nivel de base, parecen procedimientos viables. Incluso se ve posible que tareas de triangulación puedan ser asumidas por los participantes mismos. Sin embargo, parece necesario subrayar que evaluar es importante y que por tanto, debe destinarse un tiempo para ello, en el que la tarea de evaluación tenga el mayor énfasis, por sobre las demás tareas corrientes. La evaluación debe tomarse más en serio desde el principio.

Una inquietud que ha sido manifestada a menudo, es hasta qué punto la evaluación de PPH hubiera sido posible sin la presencia de una persona con aptitudes especiales para conducirla. Nos parece que ambas cosas son inseparables. En la evaluación iluminativa el evaluador se da a conocer como sujeto pensante, insertado en un contexto histórico y social; se da a conocer como interpretador de la realidad que estudia. Sin embargo al no ocultársele, es algo que el lector puede tener acceso con facilidad y así facilitar su propia interpretación de la evaluación de la evaluación. Yendo más allá, en la parte primera de este trabajo, sostuvimos que el enfoque iluminativo se enmarca en una forma de ver la realidad de los hechos sociales. En este sentido trasciende la personalidad de un evaluador. El diseño general de investigación es replicable, los procedimientos específicos Y las decisiones en cada uno de los pasos estarán sujetas a las diferencias respectivas, dependiendo de los casos.

Estamos tentados de sugerir que los encargados de proyectos pueden hacerse cargo de una evaluación iluminativa. Sin embargo, la presencia de evaluadores externos posibilita la observación del proceso sin el riesgo que significa conocer los objetivos, por una parte, y por otra querer que el programa resulte como uno lo tiene concebido. Este tipo de evaluación, tal como se realizó en el caso de PPH, requiere de un evaluador externo lo que en alguna medida atenta en contra de la aplicabilidad de este tipo de diseños, en el contexto de restricciones presupuestarias.

BIBLIOGRAFIA

- APEL, K.O. Analytic Philosophy of Language and Gersteswissenschaften, USA: Reidel Publications, 1967.
- BODEMANN, Y.M. "The Fulfillment of fieldworks in Marxist praxis", en *Dialectical Anthropology*, 4: 155-161, 1979.
- CARNOY, M. *Education and Employment: A critical approach*; Paris: UNESCO-IIEP, 1977.
- ENGLEY, R. "Marx's revolutionary science" en: J. Mephan y D. Ruben (eds.) *Deviant interpretations*, London, Martín Loberston.
- FREIRE, P. *Sobre la acción cultural*; Santiago ICIRA, 1969.
- *Educación como práctica de la libertad*, Santiago: ICIRA, 1969.
- *Pedagogía del oprimido*. Montevideo Tierra Nueva, 1970.
- GADAMER, U.G. "Hermeneutics and social science". *Cultural Hermeneutics*. New York: Seabury Press, 1975.
- GARCIA HUIDOBRO J.E. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*. Santiago, UNESCO, Nov. 1980.
- GUDENS, A. *New rules of sociological method* London: Hutschinson, University Library, 1977.
- HABERMAS, J. *Communications and the evolution of society*. Boston: Beacon Press 1979.
- HAIRE, R. y
SECORD, P. *The explanation of social behaviour* Oxford: Blackwell, 1972.
- KLEIN, S. *Educational Evaluation: Trends*
ESMANHOTO, P. *Towards more Participatory Approaches*
WERTHEIN, J. *IDRC mimeo*, 1982.
- MACDONALD, B. "Evaluation and the Control of Education". en: D. Tawney (Ed.) *Evaluation: The State of the Art*. London School Council, 1975.
- OQUIST, P. "La epistemología de la investigación acción", en *Crítica Política en Ciencias Sociales*, Bogotá, 1979.
- PARLETT, M.R. y
DEARDEN, G.J. *Introduction to Illuminative Evaluation In Higher Education*. Cardiff – by the sea, California: Pacific Soundings Pre 1977.

- y "Evaluation is Ilumínation: A New
HAMILTON, D. Approach to the Study of Innovatory Programmes", en, Hamílton et al (eds)
Beyond the Numbers Game: A reader in Educational Evaluation. London.
MacMillan, 1977.
- REDNITZKY, C. y The structure and development of
ANDERSON (eds.) science. Reidel: London, 1979.
- RICOEUR, P. "The hermeneutical función of distanciatión"; Philosophy Today, 1973, Vol.17,
pp. 129-143.
- RICHARDS, H. La evaluación de la acción cultural; estudio evaluativo del PPH. Santiago, CIDE,
Documento de Trabajo N° 3, 1983.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation", en Ralph Tyler, Robert Gagné y M. Scriven
(Eds.), Perspectives of Currículum Evaluation (AERA Monograph Series on
Curriculum Evaluation) Chicago: Rand McNally and Co., 1967
- "Goal-free evaluation". En: E.R. Hoase (Ed.) School evaluation: the politics and
process. Bekerley, Ca. McCuthan, 1973.
- SMITH, L. Four examples: economic, anthropological, narrative, and portrayal (AERA
Monograph on Curriculum Evaluation). Chicago: Rand McNally and Co., 1974.
- STAKH, R.E.(Ed.) Program evaluation. Particularly Responsive evaluation; Evaluation Center,
Paper N° 5, University of Western Michigan, 1975.
- Evaluationg the arts in education: a responsive approach. Columbus, Ohio:
Merrill, 1975.
- SULLIVAN, Ed. cultural Psychology: interpretation of the personal world. Toronto: OISE, 1982.
- WALKER, H. Una evaluación para la educación popular; Santiago: CIDE Documento de
Trabajo N° 1, 1982.
- WRIGHT, E.O. "Methodological introduction", En: Class, crisis and the State, London VERSO,
1979.

PRESENTACION DE LA “EVALUACION DE LA ACCION CULTURA”; ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA PADRES E HIJOS.

Howard Richards ()*

Se trata de la evaluación de un programa de educación de adultos en el sur de Chile, programa cuyo punto de partida es la familia. Los niños son los retoños, los brotes queridos; la conversación en torno a su crianza desvela la realidad y desemboca en la organización; la solidaridad humana es el destino; el cariño la fuerza motriz; el pueblo el agente que se auto-educó y se movilizó; la cultura popular, tal y cual existe con todos sus llagas infligidas por la historia, es la materia prima de esta labor.

¿Qué decirles? Nunca sobra la comunicación, y nunca es fácil. Me toca presentarles a Uds. la evaluación del Programa Padres e Hijos en la Región de Osorno, Chile. Me toca dar una especie de prólogo hablado a una voluminosa documentación escrita, que ojalá Uds. alcancen a leer. Más que resumir los pormenores de las técnicas de evaluación utilizadas, las cuales Uds. encontrarán a su disposición en forma escrita, prefiero en este prólogo hablado ofrecerles una invitación a participar en el espíritu animador del estudio evaluativo y en el del programa mismo. Busco la manera de compartir con Uds. los fundamentos de las líneas directrices del estudio, porque Uds., a su vez van a colaborar en la evaluación de otros programas de educación de adultos, en otros sitios y en otras fechas, y si es que la comunicación de la experiencia nuestra algo puede aportar a las obras de Uds. será aquella dimensión de la nuestra que reposa sobre principios aplicables en circunstancias diversas.

1. La palabra

Les propongo a Uds., a modo de meditación previa, a modo de clave para entrar en el pensamiento que orienta la evaluación de este proyecto de educación de adultos, una reflexión sobre la palabra. Los seres humanos somos animales que tenemos la palabra y somos más humanos en la medida en que nos guiamos con entereza y compromiso, según palabras que son las nuestras.

(*) Ponencia hecha en: Seminario Latinoamericano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos. Organizado por MOBREAL, Rio de Janeiro, 22-30 de Septiembre, 1983.-

Ya en los comienzos del siglo actual el fisiólogo ruso Pavlov descubridor del reflejo condicionado, destacó en sus últimos escritos que el ser humano posee lo que él denominó un segundo sistema de señales, esto es, las palabras, siendo el primer sistema de señales el mismo reflejo condicionado, Son las palabras las típicas, aunque no sean las únicas, características de este ser social, de este ser cultural, que llamamos persona. El concepto del segundo sistema de señales, y otros afines, ha sido muy desarrollado por la sicología soviética y por científicos de diversos países, de modo que se puede hablar como de un hecho ampliamente constatado, el que en gran parte los grupos humanos se organizan Y se guían en torno a palabras, discurso concreto, y en torno a estructuras, lenguaje codificado.

Comencemos, pues, con la palabra enfocada en su calidad de orientadora de la acción humana. Es un enfoque coincidente con los hechos y se suben tiende que su primer mérito es su certeza. Dicho enfoque tiene además otros méritos de índole sociopolítica. Permite, por una parte, como diría Gramsci, una recuperación popular del acervo cultural de la tradición occidental cristiana. Ya Aristóteles había caracterizado la acción humana en términos de energía kata logon, es decir de actividad según la palabra. Santo Tomás de Aquino es casi el calco fiel de Aristóteles en este sentido, destacando el carácter voluntario de la acción humana, y definiendo la voluntad como consigna nacional que uno se da a sí mismo. No se debe olvidar que cuando Santo Tomás escribe la palabra "racional" no hace más que traducir al latín el logos de Aristóteles. Decir que la persona es "animal racional" es referirse a un animal dotado con la palabra, y no a los corruptos sentidos modernos de la palabra "racional". La persona humana de la tradición tomista, dotada de voluntad, inteligencia y amor, no tiene nada que ver con la Zweckrationalität que postula la llamada 'modernización de los países en vías de desarrollo'. ni menos con el "hombre racional" postulado por las ciencias económicas. Más exacto sería decir que la tradición designa el alma humana como la casa donde la palabra mora.

La meditación sobre la palabra nos permite además una mayor sintonía con el sentido común del pueblo. Veremos primero como se produce una cierta falta de sintonía. Nosotros, que somos en gran parte, por formación sino por origen, intelectuales progresistas de la pequeña burguesía, hemos aprendido a querer la libertad y la investigación. Se trata de los dos grandes ideales europeos del siglo dieciocho. Siendo progresistas, queriendo superar el capitalismo y construir alguna forma del socialismo, en lo posible una forma menos defectuosa que las existentes, queremos hacer avanzar la lucha política en el plano cultural, a través de la denuncia de las contradicciones de los que en nombre de la libertad suprimen las libertades. Siendo intelectuales, queremos producir conocimientos. El pueblo, por su parte, se da cuenta que la libertad y la investigación no son la mayoría de las veces las necesidades más apremiantes. Así en el caso de la libertad, el sentido común recalca a menudo una crítica del libertinaje, condena la libertad excesiva, por cuanto se necesita organizaciones más disciplinadas, la supresión de la delincuencia en el barrio, familias más unidas, y mayor firmeza personal frente al consumo excesivo del alcohol y frente a las demás evasiones.. Resulta pues a menudo un poco ruidoso el canal de comunicación que liga el equipo animador con las bases.

La meditación sobre la palabra nos permite mejorar la sintonía. Sin renunciar a la libertad y a la liberación, consideramos la faceta generadora de la unidad de la acción cultural. Se trata de crear un ambiente de mucha confianza y cariño donde las personas comparten experiencias y criterios y así van construyendo códigos culturales funcionales, en todo sentido. Partiendo de las palabras que hay, del discurso concreto, se realiza el análisis crítico de ciertos temas; por ejemplo: "Hay que beber para ser hombre",- y a la vez el florecimiento de otros, como por ejemplo, "la unión hace la fuerza". Se define la acción cultural como la recodificación, más la acción consecuente. El desvelamiento de las estructuras opresoras es una parte de la recodificación, como también lo es la creación mancomunada de la voluntad colectiva necesaria para superarlas.

2. El Programa Padres e Hijos (PPH)

Coloquemos en barbecho la meditación previa sobre la palabra y veamos en forma muy somera, con muchas emisiones, el método de trabajo del Programa Padres e Hijos (PPH). Al margen de los contenidos, que pueden ser de salud, de técnica agropecuaria o de lo que sea, y al margen de las actividades, que pueden ser la construcción de una sala comunitaria, corte y confección, o lo que sea, queremos observar aquella parte del programa consistente en expresar valores y compartir experiencias. Seamos concretos. Imaginemos una pequeña reunión de ocho madres campesinas de la alejada aldea de Pozo Perdido. La coordinadora, campesina como las demás, es un miembro del grupo escogida por sus compañeras para desempeñar este rol. Ella presenta al grupo un cartel con un dibujo. El dibujo representa un hombre sentado a la mesa, comiendo. Hay también una mujer en el dibujo, ella está de pie lavando la loza. No hay leyenda. Al analizar el dibujo, el grupo emite una serie de juicios valorativos, predominando la opinión que la mujer es mal educada. Debe sentarse con su hombre para acompañarlo durante la comida, sólo después debe lavar la loza. Este juicio del grupo no representa un valor que el equipo animador habría elegido, ni para promoverlo ni para combatirlo, pero es un valor que existe, que funciona en el medio. Tampoco se le habría ocurrido al equipo animador presentar un dibujo de semejante escena a fin de problematizar la temática que saliera cuando los grupos lo analizaran. El hecho que este dibujo se presente en la reunión y no otro, se debe a la experiencia previa del programa y a la participación de las bases en la selección de los contenidos. Los contenidos son, como quien dice, probados por la experiencia, en el sentido que se sabe que son aptos para estimular el intercambio de juicios valorativos y el compartir de las experiencias.

Aunque poco hemos avanzado en la exposición del método, ya podemos deducir un principio importantísimo para la evaluación. Este programa no tiene objetivos. Por lo tanto no es posible evaluarlo a través de la determinación del grado de logro de los objetivos. No los tiene porque el equipo animador de la institución que proporciona la base organizacional no controla el programa, así como tampoco lo controla la burocracia superior, ni menos los donantes. El modelo de entrega que se utiliza excluye el control y por lo tanto el objetivo. Se entiende "entrega" en su sentido de entrega personal. El programa no existe para entregar servicios educacionales, ni conocimientos, ni actitudes, ni destrezas, ni nada. Nos entregamos más bien nosotros mismos, nuestros talentos y recursos, a fin de ser útiles a las personas, dentro de los límites de nuestras posibilidades, según criterios y con fines que ellas desarrollan a través de una serie de procesos de deliberación, de unificación de criterios, y de actuación en forma consecuente con las conclusiones de las deliberaciones.

En cierto modo les miento a Uds., puesto que al revisar los documentos de PPH Uds. encontrarán cientos de objetivos. Lo que debo decir, en forma exacta, es que los objetivos son meros instrumentos, son herramientas para lograr la claridad. No fijan los resultados que el proceso educativo debe producir, y por lo tanto, no son auténticos objetivos en el sentido más común del término.

Sí el PPH tiene un auténtico objetivo, es, según el planteamiento de Cecilia Yáñez; -miembro del equipo del proyecto-, un objetivo de segundo orden, vale decir el objetivo es que las bases formulen sus objetivos propios, y programen sus actividades de acuerdo a ellos, de una manera que produzca sorpresas que el equipo animador no había anticipado. Sergio Ramos un coordinador del proyecto en Osorno ha insinuado que el verdadero objetivo es de tercer orden, vale decir, que a través del proceso de fijar sus propios objetivos y de realizarlos, el grupo se transforme en auténtica comunidad unida en la cooperación solidaria.

Regresemos a Pozo Perdido. Habiendo registrado una serie de juicios valorativos, las madres, ahora acompañadas de dos hombres, quienes llegaron con atraso y se incorporaron a la sesión, proceden a compartir sus experiencias vívidas. Relatan sucesos de cocina, problemas de alimentación, roces

matrimoniales ... Poco a poco las personas se abren ante los demás, poco a poco el grupo llega a sentirse muy unido. Hacen otras cosas también en la reunión y fuera de ella, pero lo que me parece importante destacar es que cada reunión debe desembocar en alguna acción concreta que las personas emprenden como consecuencia de sus deliberaciones.

Todos dicen que el PPH tiene mística. A la luz de lo dicho se puede ofrecer una interpretación de porqué se lo dice. Primero, hay mística porque se recalca el respeto a las personas con tanto fervor que la persona reviste carácter de misterio sagrado, como de veras lo es según el análisis teológico de Leonardo Bofé en su libro La Experiencia de Dios. Segundo, la persona participa en un grupo que la afirma, y cuya voluntad colectiva sobrepasa a los individuos a la vez que los anima. Tercero, hay mística porque el estilo de trabajo que practican los coordinadores no es precisamente algo que se aprende, sino algo que se acostumbra a vivir a través de un período de iniciación. Dijo un coordinador: "La metodología no está en el manual sino en el estilo que aprendimos en la capacitación." En este último punto el programa se asemeja a los antiguos misterios griegos, de los cuales viene nuestra palabra "mística" y donde, según Aristóteles, los que experimentaron la iniciación quedaron inclinados a actuar según ciertas influencias.

3. La Evaluación del Programa

Puede ser el momento de esbozar la metodología de la evaluación del proyecto, dando cuenta de sus líneas directrices. Las que se pueden denominar: 1) iluminativa, 2) hermeneútica, y 3) dialéctica.

La línea Iluminativa proviene de los adelantos en materia de evaluación educativa realizados por el inglés Malcom Parlett. "Iluminativa" dice relación con la manera de presentar los hechos concretos. Los hechos que más nos interesan son las acciones realizadas por los campesinos por iniciativa propia, como consecuencia de sus deliberaciones en torno a su realidad, como lo son, por ejemplo, la creación de un botiquín comunitario, la organización de recreación sana para la juventud, la demanda que las autoridades cumplan su promesa de ubicar una posta médica en la zona, etc. Queremos saber concretamente qué hacen las personas, considerando las acciones como la mejor evidencia del compromiso.

Este procedimiento se llama iluminativo porque su afán es esclarecer los hechos, hacerlos visibles, a través de una descripción plástica e incluso con la fotografía. Vale decir, se considera la descripción fiel de los hechos más válida que los datos numéricos, ya que logra entregar mejor una imagen concreta que pone de manifiesto de qué se trata.

La línea Iluminativa desautoriza el positivismo y con éste la hegemonía de las llamadas técnicas de ciencia social. La ideología dominante de la ciencia social trabaja con datos abstractos que nunca dejan de ser tales porque ignora los mecanismos del cambio personal y social, prefiriendo en cambio un juego de los llamados "factores" o "variables", que se pretende medir con tests y encuestas, y analizar mediante las técnicas estadísticas. Parlett denomina a la ideología dominante de las ciencias sociales "el paradigma agrícola-botánico", porque utiliza las técnicas estadísticas que se originaron en las escuelas de agricultura para analizar, por ejemplo, el impacto de los distintos fertilizantes sobre las cosechas; técnicas que se trasladaron posteriormente a las ciencias de la educación y a las ciencias sociales en general.

En la evaluación de PPH se utilizaron los tests y las encuestas, pero en calidad de técnicas subalternas. Ellas no fueron el método principal, por que no se cree que la realidad sea un juego de variables, una serie de impactos de las unas sobre las otras. Sin embargo, no se descartan los tests y las encuestas, porque la verdad tiene que armonizar con todos los hechos. Por lo tanto, una vez que se cree

haber descubierto la verdad, y habiendo tiempo y recursos suficientes, vale la pena someter la supuesta verdad a todas las pruebas, tomando en cuenta todos los hechos, sea cual sea el método de su recolección.

En la documentación escrita se profundiza mucho la polémica contra la ciencia social dominante. Baste aquí reiterar que con los métodos iluminativos recalcan la descripción de los hechos concretos, y que, por lo tanto, surge inmediatamente la pregunta ¿quién describe? puesto que toda la descripción se hace con palabras y toda palabra es palabra de alguien.

Hemos preferido en general las descripciones de los propios campesinos, tal como ellos las hacen, en las palabras propias de ellos.

Los campesinos hicieron la descripción fundamental del programa, de sus logros y sus fallas, y también ellos hicieron la verificación fundamental de la exactitud de la misma. De hecho, interviniendo en total aproximadamente 600 personas en la confección y revisión del informe. Los campesinos conocieron los resultados en forma verbal y en forma audiovisual. Sin embargo, la participación del campesinado en la evaluación no es el aspecto interesante de este estudio. Ha habido proyectos de investigación-acción con igual y mayor nivel de participación. Si hay algo novedoso en la evaluación de PPH, aunque no sea tampoco novedad, esto es la valorización de las palabras de los campesinos como datos fundamentales. En vez de capacitar a los campesinos para que ellos hagan tests y encuestas hemos valorado sus relatos y sus deliberaciones grupales hallando en ellos la iluminación primera y básica que hace visible su realidad.

Nuestra insistencia en ver la sociedad desde abajo, del punto de vista de quienes son víctimas de su violencia, suscita muchas dudas desde un punto de vista científico. La veracidad de los relatos se puede poner en duda porque es gente amedrentada, algunos de ellos han sido encarcelados y torturados, parientes y vecinos han desaparecidos, etc. es gente de escasa formación escolar, es gente que recibe constantemente mensajes distorsionados a través de los medios de comunicación de masas.

Además centrarse en la interpretación de la conciencia de los actores contradice las tradiciones más fuertes de las ciencias sociales. Desde Durkheim y Weber y sobre todo en Pareto la ciencia social ha insistido que la historia se mueve según lo que los actores no entienden. El propio Marx dedicó los dos primeros tomos de El Capital a la estructura invisible, pero determinante del capitalismo, Y tan solo en el tercer tomo regresó a la superficie visible de la sociedad, para dar cuenta de los fenómenos tal como ellos aparecen en las mentes de las personas en el diario vivir. insistió varias veces que el ser determina la conciencia y no al revés.

Se puede justificar la prelación que otorgamos al discurso de las bases recordando dos lemas más del mismo autor. Primero que la gracia no está en explicar el mundo sino en cambiarlo, y segundo: que el pueblo tiene que llegar a ser sujeto y no objeto de la historia. Vale decir, no es precisamente la investigación lo que perseguimos, ni precisamente la liberación. Propiciamos más bien el crecimiento de aquella solidaridad que se mantiene leal al pueblo aun en los momentos difíciles del cambio social, aún cuando hay que hacer cola para conseguir el pan, aún cuando los repuestos para los vehículos escasean, aún cuando los inversionistas se retiran y dejan sin trabajo a miles de obreros, aún cuando los escuadrones de la muerte patrullan las calles de noche.

A veces sueño con proyectos para elevar el nivel de conciencia de las masas, entregándoles -por ejemplo- mayores antecedentes sobre el Fondo Monetario Internacional y sobre los vínculos entre la acción del FMI, a nivel de la economía internacional, y el sufrimiento de los marginados a nivel de la vida cotidiana del barrio. Al despertarme me doy cuenta que cualesquiera que sean los antecedentes que yo

podría , como quien dice, bizagrar, la nueva conciencia no puede ser obra mía sino que tiene que ser obra de masas. No poseemos la nueva cultura y por eso no la podemos difundir.

Llamamos hermenéutica nuestra metodología porque se centra en la lectura de una cierta especie de texto. El texto es el discurso popular que se ha venido discutiendo. Es un texto del cual conocemos tan sólo una pequeña y aislada porción, es a veces evasivo, es fragmentado, y son muchos los mal intencionados que lo han mutilado. Sin embargo, es este texto el que tiene que crecer, tiene que pulirse de la distorsión ideológica al enfrentar los problemas concretos, tiene que ensancharse para constituir la voluntad del sector popular, tiene que recuperar el acervo cultural para que sirva a los desheredados, tiene que llegar a ser la consigna de la disciplina, etc. Sí hay otro camino, para un cambio social que no termine siendo una nueva dominación de parte de una nueva oligarquía, no lo conozco.

Si estamos de acuerdo que por diversos motivos urge producir conocimientos exactos acerca de la conciencia, entonces nuestro método tiene que ser iluminativo. Dicho de otra manera, sí el cambio de las actitudes, los valores, las costumbres, es lo que hay que evaluar, entonces las palabras textuales y la acción de los sujetos son datos imprescindibles.

Por eso mismo, el método es dialéctico a la vez que hermenéutico. Vale decir, la opción por valorizar la voz de los pobres es una opción dialéctica. Perdóname sí me refiero en forma muy breve a una voz de muy ricos significados. La documentación escrita se dice dialéctica en más de un sentido; lo que ahora les planteo a Uds. es simplemente que el método merece tal adjetivo porque privilegia el conflicto. La lucha social es el telón de fondo de todos los discursos, los del campesino, los del gobernante militar de la zona, los de la mujer del terrateniente, los del obispo, los del científico social que llega a la zona para coordinar una evaluación. Se ha acuñado la frase "hermenéutica del conflicto" para designar la interpretación de lo que las personas dicen, a la luz de lo que les conviene decir, en el momento actual de las luchas en las cuales se hallan insertas.

Además, en sus aspectos medulares, y al margen de la verificación de la adquisición de determinadas destrezas, el método iluminativo es barato y sencillo. A veces decimos que si no medimos nada más, hay tan sólo dos elementos imprescindibles. El uno es la conciencia, la cual se da a conocer a través de citas textuales de lo que las personas dicen. El otro es el compromiso, el cual se pone de manifiesto al constatar las acciones concretas. Cabe decir que no es necesario, ni es deseable, que el evaluador emita juicios sobre la conciencia de las personas; basta que apunte lo que dicen.

Es en todo caso absurdo ser evaluador. No hay ni uno de nosotros que sepa ni de donde venimos ni adonde vamos. Sí colaboramos con los demás para que juntos arrojemos un poco de luz sobre el camino, esto ya será mucho.