

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE

ENFOQUES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACION EN EDUCACION DE ADULTOS

Evaluación de la educación de adultos: algunas consideraciones de carácter teórico, ideológico-político y metodológico.

Leonel Zúñiga

Modelos y estándares de evaluación en la educación de adultos.

Benjamín Alvarez

¿Quién juzga a los jueces?

Carlos Rodríguez Brandao

ENFOQUES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACION EN EDUCACION DE ADULTOS

La evaluación en educación no es un concepto unívoco. Los trabajos expuestos en el Seminario, tanto los de carácter teórico como las evaluaciones de experiencias educacionales, presentaron diferentes versiones de la actividad evaluativa en lo que se refiere a la metodología, al propio concepto de evaluación y a su papel en la educación. Las diversas concepciones de evaluación se expresan a través de varias categorías, principalmente en relación a los objetivos de la educación, a las metodologías de investigación, a los significados de la toma de decisión y al efecto e incidencia de otras prácticas sociales sobre la educación, y por lo tanto, sobre la evaluación de ésta.

Surgieron varios dilemas u oposiciones formales a lo largo de los debates realizados durante las sesiones plenarias y grupos de trabajo; aquí serán utilizados como hilos conductores en la lectura del significado de los textos y debates. Entre los dilemas más destacados pueden mencionarse los siguientes:

- * Evaluación interna o evaluación externa.
- * Práctica educativa o modelo ideal.
- * Previsibilidad o imprevisibilidad.
- * Lo cuantitativo o lo cualitativo.

EVALUACION INTERNA/EVALUACION EXTERNA

Un problema discutido varias veces se refirió a la autonomía de la evaluación en el caso particular de la educación de adultos. Una interrogante marcó fuertemente los trabajos del Seminario: la evaluación ¿es una resultante de la propia práctica educativa o, al contrario, constituye solamente una forma de rendir cuentas a la sociedad, al gobierno y a los órganos de financiamiento? En el primer caso, los problemas a ser evaluados debieran resultar de una reflexión autónoma sobre la práctica educacional por parte de quienes están involucrados en ella. En el segundo caso, las cuestiones relevantes serían generadas fuera de esa misma práctica. Frecuentemente ambos intereses no coinciden; las preguntas hechas por los administradores, financiadores, técnicos, agentes de terreno y por los propios participantes, no son necesariamente las mismas. Por este motivo, las diferentes solicitudes de estudios evaluativos debieran ser previamente identificadas, tomándose en consideración que cada una de ellas condiciona de distintas formas los procesos evaluativos.

En el caso de la evaluación orientada por intereses externos a los de los participantes en el proceso evaluativo, el punto de vista privilegiado para realizar esta tarea pasa a ser, predominantemente, el de los responsables de las instituciones de financiamiento, o el de los administradores de las agencias que desarrollan los programas. Las evaluaciones se destinan, en este caso, a producir un resultado que sirva a la toma de decisiones sobre los programas, favoreciendo la legitimidad y continuidad de los mismos. Generalmente, estas evaluaciones destinadas a rendir cuentas dejan un saldo de conocimientos insuficientes para realimentar programas y proyectos, por la singularidad que asumen los diferentes procesos educativos en función de los intereses que están en juego. La función evaluativa queda reducida a la dimensión de control administrativo, determinando que la actividad dominante, en este sentido, sea solamente la de registrar los objetivos logrados. De esta manera, este tipo de evaluación se constituye en un estilo de administración del proceso educativo, resultando frecuentemente en control y ejercicio de poder.

Evaluar pasa a ser una forma de justificar decisiones administrativas apoyadas en juicios siempre parciales que reflejan alguno de los intereses del conjunto de perspectivas sociales que están en juego. Tal como fue explicitado, existen diferentes evaluaciones y ningún juez es capaz de establecer, totalmente, la justicia de cada una (cf. Brandao).

Una vez establecido que existen diferentes perspectivas para evaluar, nos preguntamos entonces, ¿qué punto de vista debe ser el privilegiado? ¿El punto de vista de los dirigentes de las instituciones, sean éstas privadas o públicas? ¿O el punto de vista de los participantes en los programas y proyectos de las comunidades en las cuales son ejecutados?

Sin desconocer la necesidad de evaluar para diversos públicos, se verificó una tendencia a privilegiar el punto de vista de los participantes y de los agentes de terreno. En este sentido, la llamada evaluación participativa fue señalada como una metodología y/o estrategia adecuada para realizar este propósito. En realidad, este tipo de práctica fue elegido en función de tres aspectos principales que se esperan de él:

- Servir como expresión del punto de vista de los participantes, que en el caso de la educación de adultos se confunde con el de los sectores populares, caracterizados por la ausencia de «voz», esto es, de expresión social reconocida;

- un efecto de conocimiento de la realidad;

- un efecto educativo: la propia evaluación participativa sería una forma de educación popular.

Las posiciones, sin embargo, no fueron uniformes y los participantes enfatizaron la importancia de uno u otro de estos efectos. De cualquier forma, la multifuncionalidad de la evaluación participativa la convierte, sobre todo, en una metodología de gran interés en el contexto actual, aunque no se hayan presentado numerosos ejemplos de aplicación rigurosa de esta concepción. La evaluación participativa aparece también vinculada a metodologías tradicionales de control de objetivos y a la sistematización de relatos e informes técnicos; sin embargo, las articulaciones entre metodologías tradicionales y participativas no tienen una experiencia acumulada que oriente sobre su pertinencia e implicancia.

PRACTICA EDUCATIVA/MODELO IDEAL

La mayoría de los trabajos presentados describe sus actividades de evaluación de programas y proyectos en base a comparaciones de lo real (descripción de la práctica educativa) con un modelo ideal (el «deber ser» de la práctica) sin que el modelo ideal haya sido formulado necesariamente por los participantes y agentes de terreno de los programas y proyectos. Otras veces, la comparación toma como referencia otros modelos, tales como grupos de control o normas estadísticas. Finalmente, se compara la educación en otras prácticas sociales. La comparación realizada más frecuentemente en el Seminario fue la del primer tipo: práctica educativa o modelo ideal, particularmente cuando se habló de la llamada «Educación Popular».

En este tipo de comparación, la evaluación registra la distancia encontrada entre el modelo ideal y su realización. En varios casos la evaluación es concebida como un proceso de adaptación del modelo a la realidad: a los intereses, necesidades, valores y virtudes de los participantes a nivel comunitario. En un nivel diferente, se piensa en la adecuación de los programas a las situaciones (política, cultural y económica) del país o de las regiones (véase la exposición de Santuc Laborde). El modelo ideal, por otro lado, se estructura alrededor de un conjunto de valores (participación, no autoritarismo, conscientización, etc.). Pues bien, como fue señalado reiteradamente, la evaluación enfrenta, en general, situaciones en las cuales los valores espontáneos de los participantes

no coinciden con los valores expresados en un modelo ideal (diferentes autores, por ejemplo, insistieron en el «autoritarismo» de la clase obrera). Esta falta de conciencia es concebida, comúnmente, como producto de alienación, opresión, falsa conciencia de los participantes, etc. Se crea así una situación paradójica: el modelo tiene que adecuarse a una realidad espontánea que deberá ser transformada en dirección al modelo ideal (véase, por ejemplo, el trabajo de López). Como resultado de esta paradoja, en muchas ocasiones la retórica parece sustituir al conocimiento que debería ser generado por la evaluación.

Cuando este tipo de evaluación se realiza (comparación de la práctica con el modelo) y tomando en consideración los problemas que implica, las salidas encontradas para su solución privilegian la intencionalidad de la acción educativa. De esta manera, la evaluación se orienta más en relación a los objetivos explícitos del programa, su discurso, que a su concretización, su hacer, y menos aún en relación a los efectos que provoca. La intencionalidad de los programas, la mayoría de las veces, pasa a ser el punto neurálgico de la evaluación de la acción y se expresa fundamentalmente en la lectura del discurso de las instituciones, sea éste explícito o implícito, o en el análisis del contexto político en el cual el discurso es generado. Esto puede conducir, tal vez, a una posición simplista que evalúa los programas por sus intenciones y/o por el contexto institucional del cual emergen. Así, se puede formular el juicio de que todo programa gubernamental es integrador por excelencia, sin evaluar en la práctica los resultados objetivos. En este sentido, Bosco Pinto presentó un trabajo interesante en el cual muestra cómo las buenas intenciones pueden ser corroídas «lenta o rápidamente» en el proceso de interacción social. Esto conduce a una nueva oposición/dilema.

PREVISIBILIDAD/IMPREVISIBILIDAD

En el Seminario se observó una tendencia a pensar en la acción educativa como ambigua, contradictoria y de difícil pronóstico. Bajo estas preocupaciones subyace un problema mayor relacionado con la previsibilidad o imprevisibilidad de la acción humana y sus efectos. Esta problemática se refiere directamente a la distancia entre los objetivos y los resultados de la acción e, inevitablemente, se traduce también en los diferentes momentos de la historia de un programa educativo, en la forma como éste es juzgado.

La acción educativa y su intencionalidad interaccionan en un tejido social y en un orden cultural; por esta razón, los efectos y resultados sociales de un

mismo tipo de programa pueden variar notablemente. Los actores del proceso educativo, especialmente los beneficiarios, no son una masa inerte cuyas reacciones puedan ser calculadas con anticipación y precisión. Al contrario, los actores reinterpretan la intención, los objetivos y las acciones y se debe reconocer que los conocimientos sobre la plasticidad de esa reinterpretación son limitados. En este sentido parece difícil, e incluso poco provechoso, prever los resultados solamente a partir de la intencionalidad y de los objetivos de los programas y proyectos.

Consciente de esta problemática, Bosco Pinto propuso en su exposición la conveniencia de la adopción de una actitud metódica de «vigilancia crítica». Sin embargo, es pertinente plantear las siguientes preguntas: ¿cuál es la naturaleza de esta vigilancia crítica? ¿Se trata de una forma de impedir las desviaciones en relación al modelo ideal? ¿Se trata de favorecer la previsión y de anticiparse a los efectos deseados? En el fondo, pareciera que siempre está presente en los intelectuales y educadores que actúan en el proyecto la intención de aproximar lo real a lo deseado.

Generalmente se atribuye a la evaluación el papel de monitoría y acompañamiento; sin embargo, esta función se ejerce con énfasis variados y de acuerdo con la «apertura» de los propósitos del programa. En algunos casos los programas fueron planeados con objetivos muy precisos (por ejemplo, cuando son empleados los principios de la llamada «tecnología educativa»), otras veces los objetivos son indeterminados y las actividades espontáneas del sujeto se convierten en la guía del proceso educativo. En esta última situación, la evaluación deberá estar capacitada para crear fórmulas flexibles de acompañamiento o, incluso, nuevas modalidades para seguir los cambios que sucedan en el itinerario educativo.

Sin embargo, en cualquiera de los casos, la evaluación debe estar referida a marcos teóricos que permitan interpretar el modo de realización de los objetivos y de las intenciones en cuadros interpretativos globales que sean comprensibles.

El hecho de que los participantes de los programas sean elementos activos y redireccionadores del proceso educativo produce una tendencia a concebirllos como sujetos de la evaluación y no como objetos.

SUJETO/ OBJETO

Aunque el Seminario no haya realizado una discusión específica sobre esta dicotomía, se evidenció su presencia en varias exposiciones y debates. Se destacaron, por ejemplo, las nociones de participación y compromiso. Efectivamente, hubo un énfasis acentuado en la defensa de la participación de los beneficiarios de los programas educacionales en las etapas de concepción, operacionalización y evaluación.

Algunos de los trabajos expusieron explícitamente las formas a través de las cuales estimulaban dicha participación, mientras que otros solamente mencionaron su existencia real o deseable. Surgieron algunos cuestionamientos sobre las limitaciones de las posibilidades de realización de la participación en programas institucionales dependientes del Estado.

Además, se destacó el compromiso de los educadores con los participantes, como una manera de minimizar las diferencias obvias que existen entre ellos como elementos involucrados en el proceso educativo. De esta forma, el compromiso pasa así a ser, casi siempre, una categoría ética con la cual se pretende respetar a los sectores populares que participan en los programas. También parece ser la expresión más adecuada de la relación deseable de los intelectuales y/o educadores con el pueblo. Como se observó, la formulación de este deber no significa su realización, siendo necesario asumirlo, sobre todo, como criterio de orientación y legitimación de la acción educacional con los sectores populares. Así, el compromiso parece significar, concretamente, la convergencia de las intenciones entre los intelectuales o educadores y los usuarios de los programas, estableciendo a estos últimos como sujetos. En repetidas ocasiones se destacó la importancia de explicitar la naturaleza de este compromiso, por la importancia de su significado.

A pesar del privilegio que se concede a la evaluación realizada por los participantes de los programas, se deben considerar también otros tipos de evaluación, bajo otros puntos de vista. Si la evaluación tiene un papel formativo, el análisis y la discusión de las «autoevaluaciones» y de las evaluaciones «externas» de los participantes, pueden colaborar sensiblemente con este rol.

CUANTITATIVO/ CUALITATIVO

En la medida en que se reconoció el alto grado de imprevisibilidad de la acción educacional, también se discutió la viabilidad de que se utilicen metodologías del tipo cualitativo como una forma adecuada de análisis de los valores, actitudes y orientaciones de los sujetos.

Las metodologías deberían ser formas de generar interpretaciones más detalladas de las situaciones, por medio de las cuales podría ser realizado el acompañamiento y la realimentación. Sin embargo, conforme se discutió, el problema no consistiría en privilegiar un método sobre otro, sino en considerar los límites teóricos más generales de la investigación y de la evaluación y, en este sentido, los métodos de evaluación serían sólo componentes del proceso general de reflexión sobre la realidad.

Conforme se observó, el uso de las técnicas cualitativas (siendo las más frecuentes la observación directa, la entrevista, los testimonios, etc.) no es condición suficiente, en sí misma, para un análisis crítico de la situación de interacción en la cual se opera. Esta ausencia de crítica conduce a que se tomen versiones coyunturales o situacionales de la realidad, como verdades duraderas que, frecuentemente, no son las únicas ni las dominantes. En otras palabras, las situaciones de interacción en las cuales se emplean las técnicas cualitativas, son en la mayoría de los casos, manipuladas por los actores, técnicos, agentes y participantes en función de un interés coyuntural o momentáneo. En este sentido, el uso poco riguroso de las técnicas cualitativas puede determinar problemas similares a aquéllos por los cuales son criticadas las técnicas cuantitativas.

La orientación cualitativa aparece, en algunos casos, revestida de radicalismo. Sus promotores sostienen que los estratos «populares», a través de sus palabras, emiten «las verdades» locales, personales y sociales, en contraposición a la dominación ideológica de la estructura de poder establecida. Esta forma de análisis presupone que los testimonios del pobre son necesariamente puros porque expresan directamente, sin mediación, sus situaciones concretas de vida; esto significa que están protegidos, dada su condición popular, de la contaminación de la falsa conciencia. Por eso, en buena parte de la producción intelectual elaborada sobre la evaluación o la investigación participativa se emplea la transcripción literal de las expresiones populares, sin analizarlas, como si ellas, de por sí, constituyeran su propia realidad. Parece entonces, que

la visión popular estaría en cierta forma exenta de contenido ideológico, poseyendo autonomía frente a la ideología dominante.

Durante los trabajos del Seminario hubo consenso relativo sobre la necesidad de que las técnicas utilizadas en las evaluaciones cualitativas experimenten un mayor refinamiento conceptual y una discusión más amplia sobre su aplicación concreta, ya sea cuando son usadas en estrategias clásicas de investigación y evaluación, o cuando se instrumentan en el transcurso de investigaciones participativas.

EVALUACION DE OBJETIVOS/EVALUACION DE PROCESOS

Las definiciones derivadas de evaluaciones reflejan la evolución conceptual sufrida por la evaluación durante las últimas dos décadas. De una evaluación centrada en los objetivos de los programas educativos, se pasó a privilegiar la evaluación de los procesos educativos (cf. Alvarez y Zúñiga).

Los trabajos presentados enfatizaron diferentes formas de evaluación del proceso educativo, buscando no sólo la obtención de conocimientos para su transformación, sino también la conversión de la evaluación en acción educativa. La articulación de mecanismos viables de estos dos objetivos aparece como preocupación en distintos trabajos. Como técnica para operacionalizar estos objetivos, se hacen reuniones sistemáticas entre los grupos de trabajo, encuentros con la población-meta, etc. Estas reuniones intentan promover discusiones y análisis conjuntos sobre los procesos educacionales, en cuanto a sus posibilidades o limitaciones para alcanzar los objetivos originales, redefiniendo sus formas de acción en los casos que así se requiera.

La participación fue decodificada como medio y fin del proceso educativo y esta decodificación plantea problemas teórico-prácticos relevantes. Teniendo la participación un *status* tan significativo en el discurso sobre la educación de adultos, debería convertirse en objeto privilegiado de reflexión e investigación. No se puede seguir concibiendo la participación en forma empírica, o sea, únicamente en función de la cantidad de elementos presentes en la reunión, o en relación al número de veces que sobre ella se habló o, más aún, de acuerdo a la frecuencia de las acciones realizadas. Tampoco es posible reflexionar solamente desde las organizaciones creadas, sin tomar en cuenta sus características específicas, ni podemos pensar que participa aquél que formula el discurso que la gente quiere oír, arte en el cual nuestras poblaciones llegaron a ser

especialistas. Sin definiciones claras, la participación continuará siendo el lugar de encuentro que facilita el diálogo entre sordos.

La experiencia analizada por Richards, bajo una perspectiva iluminativa, constituye una interpretación de un «modo de participación», cuyo efecto es la reconstitución del tejido social deteriorado por el proceso señalado en su trabajo. Esta reconstitución del tejido social es una acción política en su sentido más clásico, ya que reinstaura la sociabilidad y la solidaridad.

Participación es un proceso que involucra, por lo tanto, cuestiones tan amplias y complejas como acción individual y colectiva; sociedad y Estado; representación y ejercicio directo del poder público y privado; tejido social y orden cultural, entre otros. Sobre todo, participación significa poder, en tanto potencialidad que emerge de la solidaridad, del estar juntos en oposición a la fuerza que puede ser acción individual o de la élite. Problemas de tal magnitud exigen más que el simple enunciado de su nombre mágico.

Todo indica que evaluar un proceso educativo, cuyo fin es la participación, es una actividad radicalmente diferente de la evaluación del aprendizaje de una habilidad cualquiera. ¿Será que ya se está en condiciones de evaluar un proceso cuyo rasgo es la participación?

SOBRE LOS TRABAJOS DE ESTA SECCION

La mayor parte de los escritos presentados en el Seminario describe la evaluación de experiencias innovadoras realizadas en grupos reducidos de la población. Algunos, sin embargo, tuvieron como objeto principal el análisis de programas de masas o de cobertura nacional, tales como el Programa de Alfabetización de Nicaragua o el MOBREAL en Brasil. Casi todos tienen como denominador común la temática de la alfabetización. Las ponencias de López, Coloma, Fletcher, Wiggers de A. y otros, explican esta problemática de interés primordial para casi todos los países latinoamericanos.

Dada la importancia política y social, la complejidad de esos programas y las considerables inversiones gubernamentales comprometidas en su desarrollo, conviene llamar la atención sobre la necesidad de mayores y mejores esfuerzos evaluativos que ayuden a orientar y constatar los efectos sociales producidos.

Las áreas rurales constituyen el foco privilegiado de varios estudios (Bosco Davini, Coloma, Santuc, Minayo), algunos de ellos fomentados por instituciones privadas (cf. Minayo) o otros por entidades gubernamentales (Bosco) y los demás por una combinación de intereses públicos y privados (la Universidad Católica y el gobierno de Perú, por ejemplo). Sobre programas educativos en áreas urbanas y suburbanas fue seleccionado, para esta sección, el estudio de Vaccaro.

La mayoría de los trabajos discutidos presentó rigor metodológico y coherencia en la utilización de presupuestos teóricos, en cuanto al instrumental técnico empleado y al análisis y juicios emitidos. Es evidente que la «evaluación de las evaluaciones» no debe estar orientada exclusivamente por criterios de elegancia científica, una vez que las instancias de relevancia social y de sentido humano son centrales en el trabajo educativo.

No obstante las dificultades señaladas en este campo, que se encuentra en su etapa incipiente, el conjunto de preocupaciones, modelos y caminos que fue esbozado en el Seminario, y debatido de manera abierta y entusiasta por todos los participantes, constituye un momento significativo para la evaluación e investigación en la educación de adultos.

EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS: ALGUNAS CONSIDERACIONES DE CARACTER TEORICO, IDEOLOGICO -POLITICO Y METODOLOGICO

Leonel Zúñiga
CREFAL, México

CONSIDERACIONES TEORICAS EN RELACION A LA EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Existen diversas consideraciones de carácter teórico en relación a la evaluación de la educación de adultos. Las mismas se derivan de las tendencias generales de la conceptualización de la evaluación educativa y de los problemas que en ella se encuentran, así como del hecho de que la evaluación misma, como proceso de valoración, enfrenta el problema de la diversidad de criterios cuya aplicación específica resulta siempre relativa en función de los criterios de relevancia propios de cada situación nacional. Se presentan a continuación algunas de esas consideraciones.

Tendencias generales en la conceptualización de la evaluación educativa

Recientemente se ha renovado el interés y la atención que se dedica a la evaluación de distintos programas y proyectos de bienestar social llevados a cabo en diversos países y motivados por diferentes factores, entre los cuales podemos señalar los siguientes:

- * Exigencia cada vez más precisa en las normas y legislaciones vigentes, por establecer el grado en que esos proyectos responden a necesidades concretas de las respectivas poblaciones-meta.

- * Evolución en la conceptualización y la práctica de los propios proyectos, en función de propósitos y metodologías con un contenido cada vez más específico.

- * Constatación de la insuficiencia metodológica de procesos, planeación, investigación y evaluación que ignoran, en gran medida, la consideración de aspectos concretos de calidad de los programas y proyectos.

* Incremento en el nivel de conciencia de las limitaciones propias de los recursos disponibles, en los diferentes niveles de ejecución.

* Consideración renovada, teórica y metodológica, de la importancia fundamental de la participación directa de los supuestos beneficiarios en las acciones realizadas por los programas y proyectos.

La atención dedicada a los procesos de evaluación ha tenido impacto en el análisis de los proyectos educativos. Se advierten, en este sentido, algunas tendencias en el desarrollo más reciente de la evaluación educativa.

Podemos distinguir tres tendencias fundamentales que, en el momento presente, influyen en el desenvolvimiento de la evaluación educativa y que, posiblemente, seguirán influyendo en un futuro inmediato. Se presenta, a continuación, un análisis interpretativo de las mismas.

Medición y constatación del aprendizaje

La primera tendencia, que se manifiesta actualmente, conceptualiza a la evaluación educativa como un conjunto de procedimientos orientado a la constatación y medición del aprendizaje. A primera vista, pudiera parecer que esta tendencia se circunscribe al ámbito de la educación formal. No obstante, cada vez es más frecuente la preocupación de quienes realizan acciones de educación no formal, y particularmente acciones de educación de adultos, por aplicar procedimientos que comprueben, de alguna manera, los aprendizajes realizados como resultado de acciones educativas; ésta es, probablemente, la forma más inmediata y antigua de dar una respuesta al problema de la calidad educativa.

Se asume, por lo general, que el producto fundamental de las acciones educativas es precisamente el aprendizaje y que, por tanto, constatar y «medir» de alguna manera ese aprendizaje es establecer el grado de calidad de la educación misma.

Los resultados derivados de experiencias enfocadas a establecer la calidad de la educación a través de la medición y constatación de aprendizajes no son muy alentadores. Es frecuente el caso de instituciones, programas y proyectos cuyos resultados son pobres en términos de aprendizajes precisos adquiridos por los beneficiarios a través del tiempo; y son más pobres aún, en

términos de la estabilidad y funcionalidad práctica de esos aprendizajes. Esta situación ha llevado a plantear, de manera cada vez más insistente, la necesidad de asociar requisitos, normas de calidad o «estándares mínimos» de aprendizaje, a los programas y proyectos educativos; situación que, sin duda, presenta implicaciones particulares para aquellos programas y proyectos que pretenden vincular componentes educativos a procesos de desarrollo.

En todo caso, y aun suponiendo que exista un alto grado de dificultad para llegar a determinar el tipo de resultados esperados de un proyecto educativo, siempre será conveniente tomar en cuenta las siguientes preguntas:

* ¿Qué es lo que, en definitiva, son o serán capaces de hacer los beneficiarios de este proyecto como un resultado concreto del mismo?

* ¿Qué es, en definitiva, lo que los beneficiarios del proyecto han aprendido?

Dar respuesta a esas interrogantes puede resultar difícil y, hasta cierto punto, llevar al planteamiento de contradicciones. Sin embargo, la respuesta a tales cuestionamientos estará siempre, de una manera u otra, relacionada con la que se dé al problema de la calidad de las acciones educativas.

Juicio experto

Una segunda tendencia de la evaluación educativa la presenta como un proceso que reviste distintos grados de formalidad, con la característica común de consistir en la elaboración y determinación de un juicio emitido por quien, o quienes, en un momento dado, son considerados como expertos. Aunque extensamente criticada, esta tendencia de la evaluación sigue, y probablemente seguirá, siendo frecuente y generalmente aplicada.

La calidad de «experto» es relativa a la «experiencia» y, en último término, a la cantidad y tipo de información que se posee. El problema fundamental que se plantea en la construcción de un «juicio experto» no se refiere a la calidad de «experto» de quien elabora tal juicio, sino al hecho de que esa calidad, y el correspondiente rol que se le asocia, tengan una relación directa con la información requerida para emitir juicios útiles sobre las acciones realizadas por los proyectos educativos específicos.

Se insiste, frecuentemente, en el hecho de que la información más relevante sobre las acciones educativas es originada y reside en los propios beneficiarios de los proyectos. Son ellos quienes poseen más información, en términos cuantitativos y cualitativos, acerca de los programas. Son ellos «los expertos», en el sentido más directo de la palabra. La consideración de la calidad de «experto», como poseedor de la experiencia y la información significativas para las acciones de los proyectos, lleva a la necesidad de considerar, de una manera particular, la información generada por los propios usuarios y supuestos beneficiarios de los proyectos.

No obstante las críticas que se han hecho a la evaluación educativa como proceso de generación de juicios emitidos por expertos, la práctica de esta tendencia seguirá, probablemente, en vigencia ya que resulta, por lo general, eficiente y directa cuando se realiza tomando como base el criterio de usar, intensiva y extensivamente, la información disponible en los equipos de trabajo y en las propias poblaciones-meta. Las limitaciones de los juicios emitidos por expertos resultan patentes cuando dichos juicios emanan de experiencias y modelos ajenos a los que pudieran tener significado concreto para los proyectos evaluados.

La función de consultorio con propósitos de evaluación, realizada por expertos poseedores de distintas experiencias de formación y aplicación técnica, puede resultar sumamente beneficiosa para los programas y proyectos educativos, siempre y cuando se realice en un ámbito de cooperación horizontal que reconozca, prácticamente, el hecho de que la información más significativa se genera, y cobra sentido, dentro de los propios proyectos y, particularmente, al interior de las poblaciones-meta a las que ellos pretenden asociarse.

Enfoque de sistemas

Recientemente, el llamado enfoque de sistemas ha venido conformando una tendencia, cada vez más importante, dentro de la conceptualización de la evaluación educativa. En esta tendencia subyace la idea de que los proyectos educativos pueden ser conceptualizados como sistemas sociales de transformación con un cierto grado de apertura que, enfocándose a resolver necesidades específicas existentes en un medio ambiente, organizan recursos de este mismo medio y, a través de determinados procesos de transformación producen resultados que significan un aporte a la satisfacción de esas necesidades.

La concepción genérica de los proyectos educativos como sistemas sociales de transformación ha permitido el planteamiento de tipos específicos de evaluación. De esta manera se plantea, por ejemplo, una «evaluación de contexto» cuyo propósito fundamental es determinar el valor de los objetivos del proyecto educativo en función de necesidades concretas presentes en el medio ambiente de operación.

Se propone, también, una «evaluación de insumos» como un proceso mediante el cual se establece la adecuación que tienen los recursos utilizados por el proyecto en función de los propósitos y objetivos del mismo, particularmente en relación al planteamiento y organización de estos recursos.

Se conforma asimismo, la conceptualización de una «evaluación de proceso» como el conjunto de actividades que se realizan durante la ejecución del proyecto y que se encaminan a: la supervisión permanente de la ejecución cotidiana de las acciones que el proyecto realiza; la detección y solución de los obstáculos inmediatos de operación del proyecto, y la integración de procedimientos, prototipos, mecanismos y materiales de apoyo desarrollados de conformidad a condiciones de coherencia y operatividad que resulten válidos para las poblaciones-meta en que se realizan las actividades del proyecto. Esta evaluación de proceso se ha desarrollado particularmente en el área de la conformación de prototipos y materiales de apoyo a través de diversos procedimientos ubicados dentro de lo que se conoce como «evaluación formativa». El desarrollo alcanzado en este tipo de evaluación depende, fundamentalmente, de la utilización intensiva de la información directa proporcionada por los beneficiarios de los proyectos.

Dentro del llamado enfoque de sistemas, se conceptualizó, por último, la denominada «evaluación de producto» o «sumativa», orientada a establecer y ponderar los resultados obtenidos por los programas o proyectos, hayan sido éstos previstos o no.

El desarrollo de la evaluación educativa, de acuerdo al enfoque de sistemas, presenta diversas posibilidades para el análisis de la educación como componente de programas y proyectos de desarrollo. Los planteamientos comúnmente localizados en la literatura deberán reenfocarse para aprovechar al máximo estas posibilidades. Una hipótesis acerca de este reenfoque será desarrollada más adelante.

Problemas comunes en la conceptualización de la evaluación educativa

Existen dos problemas fundamentales que se asocian con los esfuerzos que, en la práctica, se hacen para evaluar los programas educativos.

a). Multiplicidad de modelos

En primer lugar, la evaluación se conceptualiza desde puntos de vista muy diversos. No existe una noción única de lo que significa el concepto de evaluación, menos de los componentes de un proceso de evaluación de programas educativos específicos.

Se han propuesto, entre otras, las siguientes definiciones de evaluación.

* Es el proceso mediante el cual se delinea, se obtiene y se proporciona información útil en la toma de decisiones (Daniel M. Stufflebeam, 1969).

* Evaluación es el procedimiento mediante el cual se miden las consecuencias de una acción orientada al logro de objetivos (Cronbach, 1963).

* Por evaluación se entienden los procedimientos mediante los cuales se estudian los programas para validar su efectividad en el logro de los objetivos que se han propuesto (Greenberg, 1968).

* La evaluación es un intento por asentar la utilidad y la validez social de un programa concreto (Glass, 1971).

Los objetivos de la evaluación son los siguientes:

- * Medir en qué forma los programas alcanzan sus objetivos.
- * El impacto relativo de las variables claves de un programa.
- * Ver el papel que tienen los programas en contraste a variables externas (Brooks, 1965).

Quien pretende familiarizarse con la literatura existente sobre evaluación educativa, rápidamente identifica una extensa diversidad de concepciones ca-

racterizada por la abundancia de los llamados «modelos de evaluación». Esta diversidad se asocia con la multiplicidad de términos y concepciones elaboradas con distintos grados de abstracción que comúnmente provocan, también, diferentes formas de confusión.

Dentro de la diversidad de los modelos de evaluación educativa se perfilan algunas características comunes, destacándose las siguientes:

- * En general, esos modelos pretenden estructurar componentes fundamentales de los procesos evaluativos constituyendo diferentes planteamientos relativos a la «TEORIA» de esos procesos.

- * Esos modelos buscan, comúnmente, orientar el planteamiento y la ejecución de actividades de evaluación dentro del contexto de proyectos educativos. Repetidamente, sin embargo, permanecen alejados de ese propósito.

- * Con frecuencia, la presentación de esos modelos aparece desvinculada de contenidos y procesos propios de la educación.

Los diversos modelos educativos pueden agruparse de la siguiente forma:

- * Modelos que pretenden conformar una «Teoría General» de la evaluación. Estos incluyen planteamientos de las relaciones existentes entre la evaluación y otros «Procesos Técnicos» tales como: la planificación, la investigación y la administración.

- * Modelos fundamentados en la identificación de estructuras comunes a los proyectos educativos desde el punto de vista de sistemas de transformación. Estos modelos proponen, por lo general, distintos tipos de evaluación asociados a diversos componentes y procesos característicos de estos proyectos.

- * Modelos centrados en la proposición de estrategias generales para realizar evaluaciones de proyectos; sobresalen, entre otras, las siguientes:

- Evaluación mediante distintas formas de comparación entre metas y resultados.

- Evaluación «Libre de Metas» o «Más Allá de las Metas», a través de la valoración de resultados, hayan sido éstos previstos o no, mediante metas propuestas para el proyecto.

- Evaluación a través de procesos similares a los de auditoría según los cuales los responsables del proyecto afirman haber efectuado determinados procesos y alcanzado determinados resultados, y una persona, o grupo de personas, en representación de los usuarios o los patrocinadores del proyecto, establece la corrección de tales afirmaciones.

- Evaluación a través de procesos similares a los judiciales según los cuales, mediante un estudio de caso, un grupo de personas delibera y dictamina sobre un conjunto de propuestas relativo a distintos componentes y procesos integrantes de un proyecto. Se pretende, frecuentemente, expresar ese dictamen a través de un conjunto de recomendaciones precisas, de contenido específico y concreto.

- Evaluación a través de procesos encaminados al establecimiento de la asociación causal entre el proyecto y sus resultados. Los llamados «Diseños Experimentales y Cuasi-Experimentales» integran, básicamente, este tipo de estrategias.

- Modelos centrados en la evaluación de componentes relevantes de los proyectos. Destacan los que se orientan a la evaluación del aprendizaje y los que se enfocan a la evaluación de procesos y materiales de apoyo para la facilitación del aprendizaje. Los primeros se agrupan en torno a dos enfoques: «Evaluación por Norma» y «Evaluación por Criterio». Esta última, conocida también como «Referida a Criterio», pretende establecer la situación de un individuo o grupo de individuos respecto a un aprendizaje específico sin importar, necesariamente, la posición relativa de grupos o individuos entre sí. Por lo que respecta a los modelos orientados a la evaluación de materiales y procesos para la facilitación del aprendizaje, sin entrar en detalle, conviene señalar que éstos se basan en la incorporación de la propia población-meta al diseño de esos procesos y materiales.

b). Evaluar es valorar

La evaluación plantea, de distintas maneras, el problema fundamental de la valoración de los proyectos educativos. Aunque se ha insistido en proponer

que la evaluación sea, únicamente, un «Proceso técnico al servicio de la toma de decisiones», el proceso evaluativo sólo se justifica, en última instancia, por la afiliación a un conjunto determinado de criterios de valor. Rehuir o minimizar el problema de la valoración es rehuir y minimizar el sentido y propósito de la evaluación misma y es, también, una situación paradójica, frecuente en los modelos de evaluación educativa comúnmente planteados.

Evaluar es valorar, asignar valor. Este es el sentido más inmediato del concepto de evaluación. No puede dársele otro sentido sin que se distorsione su significado esencial y se generen complejidades lexicológicas y semánticas.

Evaluación educativa como proceso de valoración

El proceso de evaluación, aplicado a programas y proyectos educativos, necesariamente confronta la problemática del valor de la educación en general y, en concreto, plantea el problema de los valores asociados con los proyectos específicos que se están evaluando.

Está fuera de la intencionalidad y las posibilidades de este trabajo hacer señalamientos sobre el valor de la educación en sí. Basta indicar que plantear y analizar el problema de ese valor implica ejercicios fundamentales de análisis, emanados de diversas disciplinas caracterizadas por distintas tendencias ideológico-políticas y que, fundamentalmente, requieren planteamientos detallados de naturaleza filosófica, económica y sociocultural.

a). Criterios operativos empleados en la evaluación de programas y proyectos educativos.

A quien realiza la práctica de la evaluación de programas educativos le preocupa la identificación de criterios operativos de valoración. En términos generales, los programas educativos tienden a utilizar los siguientes criterios:

- Es valioso el cumplimiento de los objetivos del programa porque éstos expresan la razón de ser del mismo.

- Es valioso alcanzar logros, efectos o -resultados que superen los productos alcanzados por programas de naturaleza similar. Se consideran valio-

sos porque se asocian con un avance cualitativo del programa que llega a alcanzarlos.

Es valioso obtener beneficios que superen los costos implicados en el programa. Este tipo de relación entre costos y beneficios se considera de interés porque se asocia con un ordenamiento eficaz de los recursos destinados a los programas.

Cada uno de estos criterios presenta diversas posibilidades y está sujeto a limitaciones de diversa índole.

El logro de los objetivos como criterio operativo de valoración

Por lo que respecta al cumplimiento de los objetivos puede señalarse que, antes de garantizar que este cumplimiento pueda considerarse como criterio operativo de valor, es conveniente efectuar una evaluación de los propios objetivos. Es preciso dilucidar si los objetivos del programa están relacionados con algún valor que pueda garantizar su legitimidad.

Generalmente, se reconoce que los objetivos de un programa son válidos operativamente cuando expresan respuestas a necesidades concretas de una población-meta determinada. Por otra parte, estas necesidades son expuestas con frecuencia en función de las discrepancias definidas por las situaciones existentes y las deseadas en una determinada población-meta. Existen, sin embargo, percepciones diferentes en relación a estas discrepancias y, en un programa educativo, tales percepciones se focalizan dentro de tres grupos fundamentales de agentes: entidades directivas, entidades ejecutoras y entidades beneficiarias.

Hay contraposiciones en cuanto a la percepción de las situaciones existentes, de acuerdo a la óptica de los distintos agentes que participan en los proyectos. Hay, sin embargo, discrepancias mayores en cuanto a la proposición de las situaciones deseadas para las poblaciones-meta, tal y como son percibidas, de diversas maneras, por los agentes que participan en los proyectos. Estos confrontan la disyuntiva de resolver necesidades de distinta naturaleza: las de los patrocinadores; las de quienes implantan el proyecto, o las necesidades de la población-meta.

Siempre podremos argumentar que resulta obvio que los proyectos justifican su existencia en función de las necesidades de la población-meta. La práctica, sin embargo, manifiesta que esta obviedad no se refleja comúnmente en las acciones cotidianas de los mismos. Por tanto, es conveniente establecer el tipo de necesidades específicas que fundamentan los objetivos concretos de un programa, antes de considerar el logro de éstos como criterio operativo de valoración.

El logro de mejores resultados como criterio operativo de valoración

En relación al logro de resultados, cuantitativos y cualitativos, alcanzados por programas de naturaleza similar, conviene señalar que, si bien es cierto que este logro pudiera ser usado como criterio operativo de valoración, la determinación e interpretación del mismo presenta diversas dificultades.

En primer lugar, es difícil llegar a una definición unívoca y generalizada acerca de los productos o resultados de un proyecto o acción de naturaleza educativa. Existe, inclusive, una disparidad de percepciones en relación a los resultados de los mismos, que tienden a acentuarse dentro de tres ámbitos fundamentales: las entidades patrocinadoras y de financiamiento de los proyectos; los equipos de coordinación y ejecución de estos planes; los supuestos beneficiarios de las acciones dentro de las poblaciones-meta, y diversos grupos, formales e informales, dentro de los ámbitos de operación de los proyectos. Comúnmente, tiende a no existir acuerdo en relación a sus resultados, según sean percibidos, por grupos e individuos, dentro de esos tres ámbitos diferentes.

En segundo lugar, suponiendo que exista acuerdo sobre el posible tipo de resultados específicos, persiste el problema de discernir si se deben efectivamente a la acción del proyecto o son, más bien, explicables por la interacción del trabajo con otros elementos del ámbito de operaciones o, más aún, simplemente se deben a situaciones provocadas por la intervención de factores ajenos al proyecto mismo.

Por último, los resultados de un proyecto que pretende el beneficio social y, de manera particular, los resultados de un proyecto educativo, son percibidos como guardando, entre sí, diversas relaciones de prioridad y jerarquización. Algunos de esos productos pudieron ser pretendidos por el proyecto. Otros, en

cambio, pudieron haberse presentado, independientemente de haber sido buscados o no por el proyecto, sin que esto signifique que sean, o no, importantes.

Sin duda habrá situaciones en que pueda, incluso, atribuirse una valoración negativa a determinados logros, previstos por objetivos específicos, que fueron alcanzados por el proyecto. En otras ocasiones, por el contrario, el proyecto podrá haber provocado ciertos alcances, ajenos a las previsiones iniciales del mismo y que, bajo determinadas circunstancias, puedan ser juzgados como los logros más importantes del trabajo.

Aún teniendo en cuenta las limitaciones anteriores puede señalarse que el aprendizaje, entendido como mejoramiento de las capacidades individuales y grupales, constituye uno de los logros más importantes de los proyectos educativos. Consecuentemente, el análisis del aprendizaje adquirido por los beneficiarios de los proyectos educativos es, de diversas maneras, un criterio operacional de valoración.

Relaciones costo-beneficio, o insumo-producto, como criterio operativo de valoración

Han sido múltiples los intentos por utilizar diversos tipos de relación entre costos y beneficios, dentro de los proyectos educativos. Sin embargo, frecuentemente se han limitado al ámbito de la educación formal, realizándose, preferentemente, a nivel «macro», nacional o regional.

Resulta difícil valorar, en escalas compatibles, los costos y beneficios de los programas educativos. Particularmente, es complicado establecer esta compatibilidad en escalas monetarias.

Los «estudios de costo-beneficio» y «estudios de rendimiento de la inversión educativa» soslayan las dificultades señaladas mediante la adopción de una serie de suposiciones y reducciones de carácter teórico que tienen cierta validez y consistencia a nivel «macro», pero cuya significación, a nivel «micro», es cuestionable.

Recientemente, las metodologías para establecer relaciones entre costos y beneficios de proyectos que pretenden el beneficio social se han desplazado hacia un enfoque específico que se engloba dentro de los criterios generalmente denominados de «costo-efectividad». Aquí se expresan algunos

señalamientos en relación a este tipo de criterios en virtud de que determinan una perspectiva atrayente para analizar la rentabilidad de proyectos de beneficio social y, especialmente, de proyectos educativos a nivel micro. De conformidad a estos criterios, la parte fundamental del estudio, de relaciones entre costos y beneficios es parte integrante de un tipo de análisis global: el de insumos de un proceso en relación a los productos obtenidos por el mismo. Dicho análisis está constituido, por consiguiente, no tanto por la reducción, a través de determinados procedimientos, de los costos y beneficios de los programas a escalas compatibles con el propósito de determinar la rentabilidad de la inversión educativa, sino que se estructura básicamente por el estudio de las formas y niveles de aplicación de los recursos para el logro de distintos tipos de resultados específicos. Así, por ejemplo, se puede insistir, tomando criterios de costo-efectividad, en determinar indicadores tales como:

- * Número de horas de trabajo directo en el campo, por periodo de operación del proyecto.

- * Costo unitario por beneficiario del proyecto en la población atendida.

- * Distribución de recursos, de distinta índole, a diversos tipos de actividades realizadas dentro del proyecto: planeamiento-programación, investigación, capacitación, etcétera.

Los indicadores señalados tienen, desde luego, un valor muy relativo y su interpretación es restringida. Pueden, sin embargo, contribuir a la definición de criterios operativos de valoración fundamentados en la relación existente entre costos y beneficios asociados a un proyecto determinado. Requieren, sin embargo, una interpretación adecuada dependiendo de los casos y circunstancias particulares de cada proyecto.

La experiencia sugiere que los indicadores de la relación costo-efectividad resultan, frecuentemente, muy aleccionadores. Se ha dado el caso de proyectos educativos en los cuales la determinación del costo unitario, por beneficiario, ha permitido establecer que quizá hubiese resultado considerablemente más económico realizar el mismo esfuerzo educativo, o uno similar, mediante procedimientos convencionalmente muy costosos y, aún así, incurrir en erogaciones mucho menos onerosas que las causadas por el proyecto evaluado. Situaciones parecidas han provocado expresiones como la siguiente: «hubiese resultado más conveniente enviar a estas personas a las universidades

más caras del mundo para que aprendieran las habilidades que este programa pretendió enseñar».

El establecimiento de relaciones insumo-producto, mediante la aplicación de indicadores de costo-efectividad, ofrece la oportunidad de conformar criterios operativos de valoración de diversa naturaleza. Presenta, sin embargo, distintas dificultades.

Existen determinadas prioridades de atención educativa que, en virtud de la decisión política de los grupos sociales implicados, deben ser atendidas de inmediato, independientemente de las relaciones insumo-producto, de cualquier naturaleza, que puedan generarse en el proceso de atención a las necesidades relativas a las prioridades existentes. Las relaciones insumo-producto están, necesaria y permanentemente, subordinadas a las prioridades establecidas en virtud de opciones de naturaleza política.

Estas relaciones insumo-producto, costo-beneficio o costo efectividad presentan, en si mismas, dificultades de interpretación. Son fundamentalmente indicativas y únicamente pueden servir para la conformación de criterios operativos de valor si se asocian a interpretaciones cualitativas que las relacionen con los contextos específicos de operación de los proyectos.

b). Referencia sociopolítica y cultural de los criterios operativos

Finalmente, cualquier criterio de valoración es relativo a las características sociopolíticas y culturales del medio ambiente en que operan los proyectos. Estas características son las que, en última instancia, norman los criterios operativos utilizados.

Resulta difícil especificar la importancia relativa de las distintas características de naturaleza de los programas y proyectos. Sin embargo, conviene señalar que una parte importante de las mismas se expresa operacionalmente en las normas de conducta y organización social que, formal e informalmente, rigen el comportamiento de los grupos e individuos a los que se dirigen las actividades. Esas normas de comportamiento social debieran, pues, ser referidas como instancias finales para determinar criterios operativos de valoración. Más allá de ellas se encuentra el amplio campo de la actividad política y de la reflexión fundamental.

Objetividad, subjetividad e intersubjetividad en la evaluación educativa

Generalmente la evaluación educativa se considera como un proceso de apoyo a la toma de decisiones. Esto plantea un doble problema; por una parte, resulta evidente que las decisiones se tomen, frecuentemente, en un ambiente de incertidumbre y, por otra, que las mismas estén determinadas por estructuras específicas de valoración y de jerarquización social. De esta situación se deriva el hecho de que los evaluadores deban prever instancias de consideración de los aspectos subjetivos e intersubjetivos que operan en el interior de los programas y proyectos evaluados. Este hecho ha sido recientemente resaltado (G. De Landsheere, 1982) y lejos de constituir un cuestionamiento a la objetividad de los procesos evaluativos, manifiesta que los mismos se orientan a manejar formas más amplias de objetividad psicosocial. La subjetividad e intersubjetividad de los distintos agentes participantes en los programas educativos constituyen aspectos objetivos insoslayables de los procesos de toma de decisiones que el evaluador debe considerar, sistemáticamente, al proponer y aplicar procesos de valoración.

ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO DE LA EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Se han realizado distintos intentos, de carácter general, orientados a sistematizar y evaluar experiencias innovadoras de educación de adultos en América Latina (Céspedes y Gutiérrez, 1981; Latapí, del Río, Fernández y Riquer, 1982). Estos esfuerzos contribuyen a precisar marcos teóricos para evaluar acciones de educación de adultos, particularmente de aquellas que se han realizado con el propósito de buscar alternativas para este tipo de educación. Existen, además, distintos esfuerzos que caracterizan a la evaluación de educación de adultos en América Latina a partir de la década de los 70. A continuación se señalan algunos de ellos.

Evaluación de proyectos de alfabetización funcional

Se advierte una conceptualización de la evaluación dentro de los proyectos de alfabetización funcional (O'Oijens, 1970; de la Peña, 1971). Dentro de este tipo de proyectos se identifica la evaluación de base que, a través del

estudio del medio, pretende facilitar el conocimiento de la situación vital y de las características de los grupos humanos cuyo nivel educativo se pretende elevar. La evaluación de base permite identificar y entender mejor las características sociológicas y personales de los futuros educandos con el propósito de preparar programas educativos *a la medida*. Dentro de los proyectos de alfabetización funcional se conceptualizan asimismo, la evaluación intermedia y la evaluación final cuyo propósito es realizar ajustes periódicos a los avances y establecer el logro de los objetivos del proyecto de alfabetización funcional, respectivamente. La instrumentación de los distintos tipos de evaluación señalados incluye el uso de procedimientos simples de codificación y tabulación de los datos recopilados. Se contemplan también formas simples de análisis que pretenden asociar los costos y beneficios económicos de los proyectos. Considerando la conceptualización de las evaluaciones de base, intermedia y final, se advierte, dentro de los propios proyectos de alfabetización funcional (CREFAL, 1974), una multiplicidad de propósitos, criterios y técnicas a emplearse y surge la preocupación de que en la evaluación participen todas las personas afectadas por el proyecto. No resulta muy claro, sin embargo, cómo esta participación debiera alcanzarse metodológicamente. La evaluación es considerada como un proceso realizado, fundamentalmente, por investigadores o «*especialistas*» y los criterios de valoración parecen emanar específicamente de los propósitos y planteamientos teóricos de la propia alfabetización funcional.

Evaluación en términos de la constatación de transformaciones

Existen esfuerzos diversos por establecer procedimientos de evaluación fundamentados en la constatación de indicadores que contribuyan a medir el cambio experimentado por los participantes (UNESCO, 1969) y particularmente el cambio experimental en términos del aprendizaje de habilidades (Oteiza, 1977 y Avila Alves, 1979).

Evaluación en términos del análisis de componentes relevantes de los programas y proyectos

Se han realizado estudios evaluativos orientados a estimar la demanda de servicios educativos para los adultos (Gyves, Rodríguez y Muñoz, 1982). También se han realizado estudios de carácter cualitativo enfocados a establecer la

calidad de las acciones educativas efectuadas con adultos (Ezcurra y Asociados, 1980; Gefe, 1982 y Varesse, 1982).

Asimismo, se han sugerido diversos procesos de evaluación para distintos proyectos de educación de adultos. De esta forma, en el contexto de la educación no formal (Buitrago de Gómez, 1978), se han delineado procedimientos evaluativos fundamentados en el análisis de diferentes elementos de los programas a través de la aplicación de variados instrumentos de observación por parte de los evaluadores que desempeñan roles de investigación.

Del mismo modo, se han desarrollado procesos evaluativos (Yáñez, de la Torre, Coloma, Muelana, 1980) que se fundamentan en el análisis de diferentes parámetros del proceso educativo: material didáctico, formación, y cumplimiento de objetivos y metas del programa.

Evaluación en términos de la realización de procesos sociopolíticos

Se han llevado a cabo (Cruzada Nacional de Alfabetización, Nicaragua, 1980) eventos de carácter político cuyo propósito es establecer las dificultades concretas y las posibles sugerencias de mejoramiento para los problemas operativos de proyectos masivos de alfabetización.

También se han sugerido distintas formas participativas para realizar la evaluación de la educación de adultos. En este sentido se advierten al menos tres tendencias fundamentales:

* Aquellas en las que el proceso evaluativo toma en cuenta la opinión de los supuestos beneficiarios de los proyectos, para la conformación de hipótesis y marcos de referencia que resulten significativos para los propios beneficiarios (Walker, 1980).

* Aquellas en las que el proceso evaluativo se integra dentro de distintas formas de investigación participativa la que, a su vez, es considerada como una estrategia de la educación de adultos (Fernández y Tandon, 1981).

* Aquellas en las que la propia evaluación es entendida como un proceso educativo que se conforma a través del ejercicio del juicio crítico de los participantes, dados los diferentes tipos de decisiones que determinan la existencia y funcionamiento de los programas educativos (Zúñiga, 1983).

CONSIDERACIONES DE CARACTER METODOLOGICO

Desde el punto de vista metodológico se advierte una amplia diversidad de enfoques en los estudios y procesos de evaluación educativa que se realizan en la Región.

Componentes metodológicos de la evaluación a nivel macrosistema

a) Criterios de evaluación frecuentemente propuestos:

- Relevancia de programas y proyectos, en términos de congruencia entre objetivos sociales y educativos.
- Equidad en la distribución de recursos a nivel intersectorial y entre distintos programas y proyectos educativos.
- Atención a las demandas sociales.
- Logros mínimos de bienestar.

Estos criterios son generalmente preestablecidos en función de marcos de referencia jurídico-legales y de demanda social.

b) Metodologías frecuentemente empleadas:

- Diversas técnicas de investigación social, fundamentalmente de carácter estadístico, dentro de marcos de referencia jurídicos-normativos.
- Análisis conceptual-cualitativo de congruencia entre programas y marcos normativos.

c) Componentes de los procesos de evaluación:

- Establecimiento de un marco normativo de referencia.
- Derivación de hipótesis de comportamiento del sistema educativo en términos de sus funciones: académicas, socioeconómicas y políticas.

- Análisis de información cuantitativa y cualitativa en relación a las hipótesis del comportamiento del sistema.

- Determinación de insuficiencias y suficiencias del sistema.

- Delineación de estrategias de desarrollo del sistema.

Componentes estratégicos de la evaluación a nivel de programa

a) Criterios de evaluación frecuentemente propuestos:

- Eficiencia y eficacia interna de los programas.

- Congruencia entre objetivos y metas programáticas y planes nacionales o sectoriales.

Estos criterios son generalmente preestablecidos mediante mecanismos de planificación sectorial.

b) Metodologías frecuentemente empleadas:

- Diversos estudios de proceso-producto-impacto.

- Estudios de costo-beneficio.

- Estudios de costo-efectividad.

- Análisis-diagnóstico de programas desde diversos puntos de vista: atención a necesidades de poblaciones-meta; eficiencia y eficacia interna; gestión de programas educativos y administrativos, etcétera.

c) Componentes de los procesos de evaluación:

- Establecimiento de marcos operacionales y programáticos.

- Determinación de propósitos de la evaluación.

- Diseño de estrategias específicas de captación, análisis y uso de la información.

d) Resultados:

- Diversos reportes de evaluación según los intereses de los responsables de la gestión programática.

Componentes estratégicos de la evaluación a nivel de proyecto

a) Criterios de evaluación:

- Eficacia y eficiencia internas.
- Resultados no previstos.
- Valoración y percepción de supuestos beneficiarios y de los ejecutores de los proyectos.

Estos criterios suelen ser preestablecidos a través de la intervención de marcos programáticos o institucionales pero, al mismo tiempo, se encuentran casos en que son generados por los propios procesos educativos.

b) Metodologías:

- Estudios etnográficos.
- Estudio y análisis de casos.
- Procesos de investigación participativa.
- Seminarios y talleres evaluativos.
- Estudios cuasiexperimentales.
- Estudios clínicos.

- Estudios de evaluación formativa.

c) Componentes de procesos de evaluación:

- Diversos, según la metodología empleada.

d) Resultados:

- Diversos, según la metodología empleada y propósitos de la evaluación.

Componentes estratégicos de la evaluación a nivel de actividad

- Dentro de la amplia diversificación que existe para la evaluación específica de actividades en proyectos educativos, se puede indicar que, en este nivel, cobran particular relevancia los procesos de seguimiento y de evaluación formativa. Sin embargo, dada la diversidad de las actividades que conforman los programas y proyectos educativos, es preciso señalar que el diseño de estrategias de evaluación resulta poco tratable desde una perspectiva general. Sólo podemos señalar que, a nivel de actividades, los procesos evaluativos se fundamentan en la alternancia de la reflexión crítica y la acción. Los esquemas pueden ser diversos: denotación, connotación, estructuración y acción; ver, juzgar y actuar; programar, ejecutar y evaluar, etc. Casi todos estos esquemas tienden a ser considerados como continuos, interactivos y participativos, y a integrarse a los estilos de gestión de los programas y proyectos.

MODELOS Y ESTANDARES DE EVALUACION EN LA EDUCACION DE ADULTOS

Benjamín Álvarez
Universidad Javeriana, Colombia

INTRODUCCION

Existen cuatro aspectos fundamentales relativos a la evaluación de programas de educación de adultos que requieren de un esclarecimiento conceptual:

- La definición de la educación no formal alrededor de la cual se ha agrupado la mayor parte de los programas de educación de adultos.
- La cuestión de los intereses y las finalidades a las cuales pueden responder tales programas.
- Los modelos y, en general, la tecnología a utilizar en el proceso de la evaluación.
- Los principios o criterios para juzgar la evaluación.

Estos aspectos están íntimamente vinculados entre sí, a través de dos tipos de preocupaciones: las relacionadas con el rigor, con la elegancia científica y con la eficacia técnica, y las de carácter eminentemente político y ético.

El primero de los aspectos, el de la concepción de la educación no formal, ha sido ampliamente mencionado pero escasa y ligeramente tratado, hasta el punto en que aún no se llega a un consenso en torno al significado de la dicotomía educación formal y educación no formal. Quizás valga la pena analizar los elementos constitutivos del contexto educativo que cada programa de adultos ofrece. En efecto, las evidencias obtenidas hasta el momento parecen indicar que existen múltiples alternativas de aprendizaje para el adulto.

El sentido y la dinámica del contexto educativo están dados por la finalidad, la cual responde a intereses sociales conscientes o inconscientes.

Los modelos y tecnologías para juzgar dichos programas, sus fines y resultados poseen una doble orientación: el conocimiento y la valoración. Sus estándares o criterios que han de guiar una evaluación intentan, a su vez, dirigirse a esos dos aspectos desde la perspectiva del rigor científico y desde la perspectiva ético-política.

EDUCACION NO FORMAL Y EDUCACION DE ADULTOS

Manzoor Ahmed (1983) considera que en la década de los 70 «se logró una mayor claridad conceptual y de definición de la educación no formal, aceptándose ampliamente la triple taxonomía de educación formal (o escolar), no formal (o extraescolar) e informal (paralela)». Después de revisar los grandes problemas educativos o cuestiones críticas de la educación, Ahmed concluye que «para poder hacer frente a los problemas educativos que se producirán en las últimas décadas de nuestro siglo, será necesario seguir ampliando esa zona mal definida que se extiende entre los modos formal y no formal de aprendizaje». Esto parecería una contradicción, a no ser que se acepte que la concepción misma de la educación no formal requiere de una revisión profunda y de la creación de un aparato analítico más preciso y útil.

Luego de un estudio que en 1975 reunió información sobre una amplia gama de programas educativos en Colombia, se propuso reemplazar la tecnología educativa formal, no formal e informal, por el desarrollo de perfiles de programas educativos en base a las variables contextuales que las podían describir. Actualmente se está ensayando este esquema en Africa. Los primeros datos obtenidos por E. Adams parecen confirmar la utilidad de este nuevo camino emprendido.

CURRICULO Y FINALIDADES DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Muchos programas de educación de adultos suelen estar relacionados con fines sociales tales como el desarrollo, la adopción de innovaciones, el mejoramiento de la calidad de la vida, la nutrición, la conscientización, etc. Un programa de educación agrícola puede, por ejemplo dirigirse a difundir información técnica o a desarrollar destrezas útiles en las labores del campo o incluso a facilitar la formación de una infraestructura comunitaria de ayuda mutua que sirva de base para la creación de mejores sistemas de producción y mercado. La alfabetización tiene la posibilidad, en otros casos, de orientarse al

aprendizaje de los rudimentos de la aritmética y la lectura o también a la toma de conciencia de una situación social determinada. Puede tratarse de una metodología educativa y altamente prescriptiva o de un proceso abierto e inductivo.

En general, el currículo educativo se guía por finalidades diferentes, las cuales, con frecuencia, dependen de intereses de grupos, que algunas veces aparecen clara y expresamente manifiestos y, otras, camuflajeados a través del mismo proceso de enseñanza.

La educación, en efecto, está relacionada no solamente con fines de conocimiento, sino también con fines de poder social. El currículo refleja sutilmente los propósitos que busca en su organización, recursos, tendencias y contenidos. La clasificación de estas intencionalidades es de gran importancia para la tarea educativa.

MODELOS Y TECNOLOGIA EDUCATIVA

El esfuerzo hecho, particularmente en los Estados Unidos, durante los últimos 15 años, con el objeto de aplicar el conocimiento y los procesos científicos a la evaluación de los programas educativos y, en general, de los programas sociales, motivó la aparición de numerosos modelos o esquemas de evaluación, algunos de los cuales conservan las orientaciones y características de la metodología investigativa que se había venido empleando en las ciencias sociales, especialmente la dirigida a la comprobación empírica de hipótesis o, en términos muy amplios, a la generación de conocimientos. Otros, en cambio, intentaron facilitar los juicios de valor y la toma de decisiones. Para ello se ha ensayado una gran variedad de técnicas y alternativas metodológicas.

DESARROLLO DE ESTANDARES PARA LA EVALUACION

Después de 20 años de un aumento periódico de las inversiones en programas de educación y desarrollo humano a través del mundo entero y de un periodo posterior de reflexión y valoración, los estudios evaluativos se han convertido en un espacio de aproximación de las políticas, de los investigadores y de quienes ejecutan tales programas.

Hasta hace poco, el campo de la evaluación de programas sociales y educativos se caracterizó por un cierto nivel de ambigüedad en su definición y métodos, por una falta de criterios de calidad aceptados comúnmente y por un permanente conflicto de intereses.

Subsisten desacuerdos en torno a los modelos, procedimientos y resultados de la evaluación; más aún, se discute sobre la naturaleza misma de tal actividad (¿es la evaluación una disciplina, una profesión, un método?).

La necesidad de buscar algunos acuerdos básicos, mantener el rigor de calidad en la práctica de la evaluación y facilitar las relaciones apropiadas entre los grupos de personas involucradas directamente en la evaluación, es decir: los evaluadores, los contratistas y las poblaciones afectadas por este proceso, ha motivado la emergencia de ciertos principios o guías para las actividades evaluativas llamadas en términos generales «estándares».

El desarrollo de estándares para la evaluación en los Estados Unidos comenzó alrededor de 1920 con la elaboración de pruebas normalizadas de habilidad y rendimiento a escala nacional, las cuales fueron diseñadas para evaluar el progreso escolar de los alumnos.

Las reformas educativas más importantes durante las tres décadas siguientes se orientaron a la valoración de los logros de los estudiantes. En los años 60 se presenció en el mundo entero una verdadera explosión de programas, proyectos experimentales, materiales educativos y reformas de currículo. Se esperaba que todas estas actividades tuvieran algún tipo de evaluación puesto que se invirtieron grandes sumas de dinero provenientes de fondos públicos y privados.

Hoy día, la calidad de la educación se ha convertido en un tema de actualidad política. Casi se trata de un problema de características globales. En efecto, los países de bajos y medianos ingresos ampliaron las posibilidades de acceso al sistema escolar en una forma sin precedentes en la historia, y multiplicaron también la oferta educativa a través de programas de educación no formal para su población adulta. No obstante, la calidad de sus servicios educativos es un tema de preocupación frente a los datos existentes sobre retención, rendimiento escolar, deficiencias de la oferta y éxito de los egresados.

Los países industrializados muestran esta misma preocupación. El presidente de los Estados Unidos, por ejemplo, el 20 de mayo de 1983, se dirigió a

los graduados de Seton Hall deplorando el malgasto e ineficiencia de las escuelas del país. Sus planteamientos parecían, sin duda, influidos por las conclusiones presentadas en los meses anteriores por la Comisión Nacional de Excelencia Educativa, resultados que han conducido a muchos dirigentes de la educación a buscar un sistema más riguroso de evaluación de la misma.

En 1981, después de cinco años de trabajo, un comité compuesto por investigadores y representantes de las asociaciones educativas estado-unidenses más notables y con mayor experiencia en el campo de la evaluación, identificó 30 estándares de evaluación con el fin de que sirvieran de ayuda a las personas involucradas en el proceso de valoración, de tal manera que éste fuera conducido efectiva, justa y eficientemente.

La lista de los estándares desarrollados es como sigue:

Estándares de utilidad

1. Identificación de la evidencia.
2. Credibilidad del evaluador.
3. Alcance y selección de la información.
4. Interpretación valorativa.
5. Claridad del informe.
6. Diseminación del informe.
7. Cumplimiento del informe.
8. Impacto de la evaluación.

Estándares de factibilidad

1. Procedimientos prácticos.
2. Viabilidad política.
3. Costo-efectividad.

Estándares de propiedad

1. Obligación formal.
2. Conflicto de intereses.
3. Discusión plena y franca.
4. Derechos del público a conocer.

5. Derechos de los sujetos humanos.
6. Interacción humana.
7. Informe balanceado.
8. Responsabilidad fiscal.

Estándares de precisión

1. identificación del objeto.
2. Análisis de contexto.
3. Descripción de propósitos y procedimientos.
4. Fuentes de información difundibles.
5. Validez de las mediciones.
6. Contabilidad de las mediciones.
7. Control sistemático de los datos.
8. Análisis de la información cuantitativa.
9. Análisis de la información cualitativa.
10. Conclusiones justificadas.
11. Informe objetivo.

Detrás de la noción de estándares de evaluación existen varios supuestos. Su desarrollo supone la presencia de criterios de calidad, según la definición que el diccionario sugiere: «una medida reconocida de comparación de valor cuantitativa o cualitativa...», «un grado o nivel de requisito o excelencia...». En el caso de la evaluación de programas educativos, los criterios de calidad generalmente se basan en la tradición científica empírica de las ciencias sociales. Pero el desarrollo de estándares supone también principios de responsabilidad de acuerdo a los cuales se definen y enfrentan los conflictos de valor y poder.

La responsabilidad, un tema político, se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones de la vida y a la sabiduría moral de los pueblos.

Los criterios de calidad tienden a poseer características cosmopolitas, mientras que los principios de responsabilidad social no pueden separarse de las circunstancias nacionales y de los tópicos políticos de importancia local; es por ello que cada sociedad debe buscar el desarrollo de sus propios estándares de evaluación. La elaboración de estándares internacionales no podrá ser indiferente a los problemas educativos de naturaleza mundial, al actual orden educativo internacional, a las desigualdades existentes y al papel de la ciencia y la tecnología en una perspectiva global, así como a la responsabilidad de la comunidad de investigadores y evaluadores de la educación.

¿QUIEN JUZGA A LOS JUECES?

Carlos Rodríguez Brandao
UNICAMP, Brasil

1. La evaluación es un rito de fines de período, cuyo uso se ha incrementado desde hace algunos años. Negándose como rito donde con frecuencia las decisiones respecto a la continuidad y cambio de lo que se evalúa ya están definidas y establecidas de antemano, la evaluación pretende ser, al mismo tiempo, método y momento, una etapa lógica de un trabajo dominado por la previsión y la racionalidad.

2. Sobre todo en *programas especiales de mediación*, a través de agencias profesionales de prácticas sociales dirigidas a las clases populares o a las sociedades sin clases (indios) -como en el caso de la alfabetización, de la educación de adultos, de la extensión agrícola o del desarrollo rural integrado-, la evaluación sirve en realidad a dos objetivos que su retórica oculta cuidadosamente: *control y calificación legitimadora*.

3. Cuando se ejecuta el *poder de evaluar* un programa hacia abajo, la evaluación se constituye en un instrumento recurrente de control del trabajo directo y, principalmente, del orden del trabajo. En la instancia del *poder de evaluar* hacia arriba -donde, en general, evaluadores externos al programa calificarán su evaluación interna- ésta funciona como un instrumento periódico de justificación legitimadora y de componenda.

4. Cuando un programa especial de educación se dirige a grupos sociales de diferentes tipos o comunidades populares, se proclama que el objetivo principal del *momento de evaluación* es la verificación de la calidad de la práctica y de la realización y significado de sus efectos en favor de aquellos a quienes se dirige. Esto es, el programa es evaluado y la comunidad, directa o indirectamente, es la beneficiaria de los cambios producidos. Sin embargo, la regla general es que los «programas», «proyectos» y «experiencias» de educación dirigidos a sectores populares son evaluados en función del doble interés del propio programa, proyecto o experiencia: 1) Mantener la casa en orden, de tal manera que, a través de una rutina de rendimiento de cuentas (informes, fichas y otros métodos que la metodología no deja de desarrollar), empezando por los realizadores locales-comunitarios (en general populares), todos los ejecutores directos o indirectos de algún trabajo, no sólo son controlados por alguna ins-

tancia superior, sino que éstos lo sienten continuamente. 2) Agregar datos e indicadores cualitativos de realización del trabajo a una retórica de justificación de la necesidad de permanencia, de ampliación y aumento del poder simbólico y social del programa, proyecto o experiencia.

Para un gran número de programas, la mayor utilidad de la evaluación es la conquista del presupuesto, y la menor es algún pensamiento crítico sobre el sentido del trabajo pedagógico al que se dirige. En verdad, tal pensamiento se realiza al margen de evaluaciones de rutina o de ímpetus evaluadores y nada tiene que ver con éstos. Por el contrario se realiza por personas de esferas intermedias de la agencia que efectúa el trabajo y, en general, mientras es más crítico es más oculto para los mandos superiores de control de la propia agencia. Así, hasta aquí tenemos relaciones convergentes de rito (la evaluación formal), de crítica (la evaluación espontánea) y de juego (la cuestión del «qué hacer» entre una cosa y otra).

5. Aún cuando la evaluación sea crítica desde el punto de vista de la metodología adoptada, su producto no altera significativamente la rutina de la práctica pedagógica promovida. La evaluación es absorbida por esta rutina, activando a través de ella el mecanismo (a veces ideológicamente negado como existente) de relaciones jerárquicas (muchas veces autoritarias) entre las esferas de poder y trabajo, obteniendo los provechos de la legitimación de los derechos institucionales y políticos del «programa» -siempre en competencia con otros, dentro o fuera del ámbito del «servicio público» - y el mínimo de recursos que, con la ayuda de un buen informe de «fin de año», garantiza un año más de ejercicio. Hay evidencias continuas de que un súbito cambio de dirección a las resoluciones tomadas como mandato en un seminario, poseen más fuerza transformadora de propuestas, direcciones y estrategias de práctica, que cualquier evaluación. Esta relación se altera cuando la propia evaluación es un acto de voluntad de la esfera de poder del programa que *a priori* la coloca como un factor más de justificación de las decisiones a ser tomadas independientemente de sus resultados. Por otro lado, el poder del producto de una evaluación es mínimo cuando existe demanda de los ejecutores directos del trabajo (monitores o profesores, emisarios del programa en la comunidad o involucrados pertenecientes a la localidad) o cuando es una demanda de sus sujetos-destinatarios (alumnos, la comunidad, etcétera).

6. Esta doble relación de *control y justificación* que la retórica de la evaluación oculta, pero que da pleno sentido a la realidad de su práctica, tiende a volverse más aguda en una dirección u otra, de la siguiente manera: a) am-

pliando su poder de control sobre las instancias de realización de la práctica cuando hay discrepancias o sospechas sobre las mismas entre quien constituye y controla el programa, como una forma de poder que utiliza y quien piensa y realiza el programa como una forma de trabajo al servicio de sus sujetos beneficiarios; b) ampliando su poder de *justificación* desde las instancias técnicas de realización hacia las de poder (direcciones) y de ahí hacia arriba cuando hay evidencias (caso común) de que el desfase entre las metas establecidas y los resultados obtenidos es notorio. Este es el momento en que la función principal de una evaluación puede llegar a ser la producción de datos que articulados con una buena retórica, expliquen y justifiquen la problemática.

7. Un análisis más amplio hace evidente que, a lo largo del tiempo, un programa de educación en una comunidad popular es evaluado en forma diferenciada. Aquello que se considera como «la evaluación» es solamente una de las modalidades del pensar colectivo sobre el programa; no es raro que sea la modalidad menos significativa, aunque el poder de evaluar la haga la más significativa. Simplificando las alternativas de relaciones de contenido de lo evaluado, es posible clasificarlas provisoriamente de la siguiente manera:

- *La evaluación comunitaria*: aquélla que, con sus actitudes personales, grupales y comunitarias, establecen las personas y unidades de representación de la vida local en relación a un programa educativo y sus etapas: incorporar, resistir, relacionarse selectivamente con él, etc. (algunas veces, la mejor manera de saber lo que significa el trabajo de educación y desarrollo para una población «involucrada», es conversar con quien, por algún motivo, se rehusa a dejarse «involucrar»).

- *La evaluación orgánica*: aquélla que los agentes y grupos de articulación política o de clase en la comunidad hacen activamente respecto del sentido de la práctica pedagógica promovida (lo que piensan del programa y cómo se relacionan con él los agentes de los diferentes movimientos sociales de la localidad o de la región).

- *La evaluación crítica* (necesita un nombre mejor): aquella forma en que técnicos y/o profesionales del proyecto, del área o de sectores próximos de la vida social, piensan respecto al programa. En realidad, es la evaluación permanente que se realiza en la práctica, aún cuando no haga de su práctica un sistema.

- *La evaluación técnica formal*: aquélla que se hace oficialmente, como un momento de racionalidad del proceso y como un medio técnico de excelencia del trabajo educativo.

8. En la rutina del ejercicio colectivo de un programa de educación o de educación y desarrollo, la lógica opera como un proceso de ilegitimación excluyente. Esto significa que, *a priori*, sólo se considera como modalidad legítima de evaluación a la «evaluación técnica formal» conducida por los agentes del propio proyecto o por agentes constituidos, ya sea por ellos o por una autoridad de poder del programa. Otras modalidades más espontáneas, menos comprometidas y, frecuentemente, más críticas y próximas de una verdad necesaria, únicamente se toman en cuenta cuando son factibles de ser incorporadas y subordinadas al *poder de evaluar* de la evaluación técnica formal; cuando pueden ser subordinadas a su lógica y, consecuentemente, pueden fortalecer sus intereses de algún modo.

9. Así, aquello que se ha denominado como *evaluación participativa* puede ser un buen ejemplo. Dado que es poco común, en la mayoría de los programas, la posibilidad de una participación sustantiva en la esfera de las decisiones, la figura de una participación adjetiva en momentos de menor importancia de la práctica de evaluación (así como de la planificación de la investigación) sirve a dos objetivos:

- Para ampliar la acción de control sobre personas y grupos involucrados en el o por el programa, una vez que la participación adjetiva (participar en el trabajo sin poseer poder) comprende un mayor número de sujetos y grupos sociales populares, en el ámbito de la lógica y del poder simbólico del programa.

- Para ampliar hacia el interior de la comunidad y hacia el contexto externo del programa (en dirección a las agencias en competencia o a sectores de decisión) su legitimidad; es más «válido y auténtico» porque la «comunidad» está participando. Esta participación a medias cambia la figura y refuerza la retórica, sin modificar en lo absoluto el orden de relaciones de trabajo/poder en torno al programa: más personas de la comunidad participan sin decidir *versus* menos personas de esferas de dirección deciden sin participar.

10. Un último orden de reflexiones debe ser considerado aquí. Algún día será necesario hacer el inventario de las innumerables experiencias de programas especiales de educación que nunca salieron de sí mismas: a) debido a

que la posibilidad de tránsito de la situación experimental (en general provisoria y excelente) para situaciones rutinarias de trabajo pedagógico siempre fue inviable (lo que muchas veces se sabe desde el inicio); b) porque el «programa especial» tenía como único objetivo probar su propia especialidad y, una vez realizado y evaluado, se termina; c) o porque el programa, de hecho, correspondía a posibilidades tales de participación popular sustantiva (participar en el trabajo, tomando parte del poder que determina el orden del mismo), que por eso terminó siendo encerrado por alguna instancia directa o indirecta de poder, para quien la «participación popular» es buena «pero con las riendas cortas».

11. Existe otra consideración pintoresca en la cual la evaluación participa con entusiasmo. Dadas las condiciones actuales de producción del trabajo pedagógico en educación del primer grado, por ejemplo, no es difícil suponer que mientras más excelente sea un programa especial (lo que significa que tuvo por algún tiempo muchos recursos, estupendos técnicos y condiciones «especiales» de articulación), tanto menores son sus posibilidades de transformarse en realidad educativa; o sea, mientras mejor sea evaluado como experiencia, es peor como posibilidad.

12. Algunos ejemplos son particularmente interesantes. Entre los educadores con quienes he conversado, existen pruebas de que las condiciones del ejercicio real y rutinario del magisterio de primer grado en el interior del noreste ha llegado a un grado extremo de deterioro. Las respuestas oficiales se encuentran en la multiplicación de una serie de programas especiales en donde se ubican la mayor parte de los recursos, las mejores condiciones y el personal más calificado. Una multitud de profesores autodidactas muere sin ayuda, mientras un municipio agraciado (al menos por un par de años), vive una gloriosa «experiencia de educación integrada». Experiencia que, repito, puede ser excelente como parte de un programa especial, pero no converge con la «escuela cotidiana». Es su negación.

13. La propia concentración de atenciones, presupuestos, intereses y seminarios en programas especiales de educación, tiene como resultado la multiplicación de una mentira legitimada respecto al estado actual de la educación del pueblo en Brasil. Esto es lo que políticamente necesita ser evaluado, antes que sus resultados pedagógicos, para así probar, en la apariencia de su excelencia, su falta de utilidad.

14. Todo lo dicho -apenas la introducción generadora de un debate- no significa que no se deba intentar, en la medida de lo posible, transformar aquí

y ahora la educación. Si la evaluación de un proceso educativo puede ser instrumento para eso, ella debe ser también, aquí y ahora, evaluado críticamente. En fin, al pensar en «evaluación» y hablar de *jueces* en el título que puse a este mar de ideas, no quise hablar mal de la justicia, sólo de esa justicia que anda por ahí.