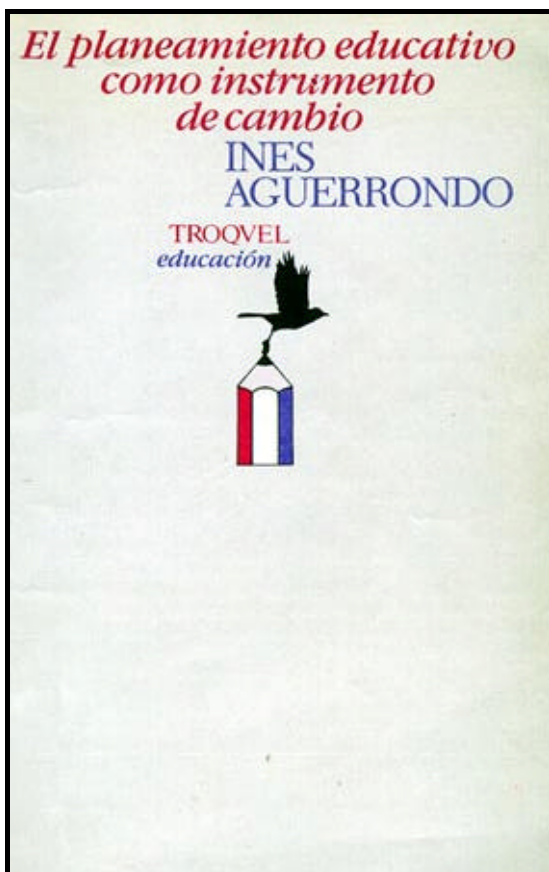


EL PLANEAMIENTO COMO INSTRUMENTO DE CAMBIO

Materiales para su reconceptualización

Inés Aguerrondo^{🗨️}



Proyecto Editorial: Esther Jacob
Editorial TROQVEL
Primera edición, abril de 1990
Segunda edición, agosto de 1991
Impreso en Argentina

INDICE

INTRODUCCION	11
1. LA PLANIFICACION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA	16
I. <i>Discusión del concepto de planeamiento</i>	16
Limitaciones de la conceptualizaciones habituales	16
El proceso de gobernar	17
La función específica del planeamiento	19
La relación política-planeamiento	21
La relación administración-planeamiento	22
La participación en el contexto del planeamiento	24
II. <i>Surgimiento y desarrollo de la planificación educativa en América latina</i>	27
Principales factores que han coadyuvado al surgimiento y expansión de la planificación educativa en la región	27
Etapas del desarrollo de la planificación educativa	32
El proceso en América latina	34
III. <i>Consideraciones sobre el producto del planeamiento educativo: los planes</i>	35
Elementos para analizar la calidad técnica de un plan	35
La situación en América latina.....	39
IV. <i>El planeamiento de la educación y la investigación educativa</i>	43
Aportes de la investigación	43
La situación en la región	45
V. <i>Consideraciones finales. Aportes del planeamiento educativo</i>	47
2. PLANIFICACION Y PARTICIPACION: APORTES PARA EL DEBATE	53
I. <i>El planeamiento educativo en su entorno concreto</i>	53
La educación como proceso	55
La participación social y las transformaciones.....	56
II. <i>Planificación, investigación y participación</i>	57
3. CURRÍCULUM Y PLANIFICACION EDUCATIVA	69
I. <i>El lugar del currículum en la planificación educativa</i>	69
II. <i>El tema del currículum en nuestra realidad</i>	70
III. <i>Algunos aportes para la conceptualización del "currículum"</i>	72
Instancias implicadas en la construcción del currículum	73
El modelo curricular implícito.....	75
El enfoque curricular implícito.....	76
IV. <i>Hacia un nuevo paradigma curricular</i>	78
V. <i>Centralización y descentralización: el reto de la regionalización desde el currículum</i>	83
Bibliografía	87
Diseños curriculares analizados	88
4. ABRIENDO CAMINOS	89
5. USO DE LA INFORMACION EN EL CONTEXTO DEL PLANEAMIENTO	100
Cómo garantizar la viabilidad de las decisiones	102
Cómo colaborar en el contexto de la transformación	104
Cómo apoyar la racionalidad de la toma de decisiones.....	104
Redefinir qué se entiende por información	106
Organizar la información para la gestión: bases de datos, escenarios y diagnósticos	107

Generar información oportuna y relevante	109
Información sobre los resultados y logros	111
La unidad de análisis en la presentación de la información	112

6. EL PROCESO DE EVALUACION DE PROYECTOS EN EDUCACION: MODELOS Y

APROXIMACIONES	113
Presupuestos	113
Las metodologías de educación	118
Los diferentes modelos de evaluación	121
La evaluación como un proceso constructivo	122

El proceso de evaluación de proyectos en educación: modelos y aproximaciones*

INÉS AGUERRONDO

Presupuestos

La evaluación de proyectos en el área de la educación presenta características complejas que se inscriben en dos ejes básicos:

- por un lado, "lo educativo" como tal es un proceso multivariado que recibe determinaciones desde diferentes instancias;
- por otro lado, un "proyecto" implica un intento de transformación de la realidad, lo que lo sitúa en el medio de las fuerzas sociales antagónicas que pugnan por cambiar y por no cambiar.

La lógica desde la cual se trabaja habitualmente en la evaluación de proyectos educativos refleja y se apoya en una concepción muy clásica sobre la sociedad y las reglas de su funcionamiento, cosa que no debe extrañar porque es congruente con la formación que hemos recibido la gran mayoría de los especialistas que estamos cerca de esta temática. Como consecuencia de ello, tendemos a desmenuzar los objetivos del proyecto en una serie de indicadores que nos permitan elaborar instrumentos para "medir" los resultados en términos del "cumplimiento de las metas propuestas", transformando de este modo la evaluación del proyecto educativo —en el mejor de los casos— en una gran investigación al estilo clásico donde se elabora un producto final: el Informe de Evaluación.

Entendida de esta manera, la evaluación cierra un ciclo, luego de la ejecución, en el conocido esquema del planeamiento educativo que postula una sucesión de etapas: diagnóstico, programación, ejecución, evaluación. Existen quienes tratan, con éxito variado, de superar este enfoque lineal verticalista integrando la opinión de los participantes, entonces agregan instrumentos (que hasta llegan a ser talleres de discusión) que recogen las opiniones de los diferentes actores, de tal modo que esta se constituye en una dimensión más a evaluar dentro de la concepción original propuesta, pero no se cuestiona en profundidad la propuesta de evaluación ni se ensaya un enfoque alternativo.

A pesar de que estas concepciones no son desconocidas entre los técnicos especializados, la verdad es que pocos proyectos educativos se evalúan, es decir pocos se evalúan con este esquema formal. Las evaluaciones que se realizan parece que se emprendieran en función de esquemas mucho menos organizados, o mucho menos intencionados. Por un lado, todos los proyectos educativos son evaluados permanentemente por los diferentes actores que participan en ellos: por los alumnos y sus familias, por los docentes, por los conductores del ensayo, en fin, por la comunidad; y cada una de las personas que está en contacto con el proyecto tiene su propia evaluación (o su propia 'opinión'), así como cada uno de los actores sociales la tiene, y consecuentemente cada uno de ellos actúa apoyándolo o resistiéndose en función de ella. Por otro lado, los proyectos educativos son evaluados permanentemente por los conductores del ensayo en función de una serie de indicadores que cada uno de ellos considera pertinente, y esta evaluación permanente sirve a los efectos de retroalimentación para los ajustes que la práctica va señalando como necesarios.

Es decir, que la actividad de evaluar proyectos se realiza en la realidad porque resulta socialmente relevante a los efectos de la determinación cotidiana de la conducta de una serie de actores. Pero la teoría sobre cómo se debe evaluar un proyecto adolece de una serie de carencias que hacen bastante dificultosa su aplicación. Creo por ello sumamente importante iniciar una discusión acerca de la evaluación de proyectos en el campo de la educación, porque creo que es un campo que todavía está en sus comienzos y al cual no se ha prestado demasiada atención ni en lo que respecta a la discusión de cuáles son los modos idóneos de evaluar, ni en lo que respecta a la reflexión sobre cuáles son las dificultades más corrientes y los caminos posibles para superarlas.

* Este artículo es el resultado tanto de notas anteriores de la autora sobre el tema (Evaluación de proyectos en educación, 1987, Mimeo), cuanto de la discusión realizada durante el I Seminario Taller Regional de Formación de Formadores en Planificación y Administración de la Educación (OREALC, Chile, mayo-junio 1989) en el grupo de trabajo sobre "Diseño y evaluación de proyectos", integrado por Inés Aguerrondo, Elizabeth García Flores, Stella Guimaraes Trois, Damiana León Crespo, Ralph van Breet, Luis Cortés Coronel y Roberto Villaseñor Spreitzer.

Creo importante poder superar el marco clásico que plantea la evaluación por indicadores surgidos de los objetivos, ya que esta aproximación ha demostrado que sus múltiples dificultades teóricas y concretas la hacen bastante imposible de aplicar por las limitaciones epistemológicas del enfoque y por las restricciones de tiempo y recursos que caracterizan nuestras realidades.

He planteado en algunos escritos anteriores (Aguerrondo, 1986), la falacia de la planificación educativa realizada a partir de la idea de que es posible el "manejo total" de la sociedad, o de que es posible el "conocimiento total" de la sociedad (la lógica sería: cómo puedo conocer toda la sociedad a través del diagnóstico, y puedo manejar todos sus procesos, basta con que diseñe buenos planes y proyectos para que todo cambie en el sentido en que el plan postula). De manera similar, creo que no es adecuada una evaluación de proyectos educativos que suponga que la realidad puede dividirse en pedacitos que pueden medirse, y que la suma de todos ellos reflejará el resultado final del proyecto.

Más bien adscribo a una idea de sociedad donde el tiempo, como dimensión constitutiva de lo social, juega —a través de la historia— un papel imposible de desconocer, tanto para la planificación de los proyectos como para la evaluación de los proyectos. El todo social se construye acaeciendo y, en ese proceso de construcción, se entrecruzan una totalidad de determinaciones cuya síntesis final (o concreta) es la historia.

En este sentido, un "proyecto", tal como lo entendemos normalmente en la expresión "evaluación de proyectos" no es algo que en la realidad pueda recortarse absolutamente sin considerar un antes y un después que lo contamine o desdibuje. No existe de manera real un ANTES del proyecto que no contenga las condiciones de su posibilidad y también de su viabilidad e inviabilidad. Lo mismo, no existe un DESPUES absoluto que no contenga sus resultados, sean éstos éxitos o fracasos, positivos o negativos.

Por esto, porque la dinámica de lo social es una y todos sus momentos están presentes y abren las condiciones de los posteriores, algunos estudios muestran que la existencia de antecedentes de experiencias educativas en una línea determinada sería muchas veces la condición para el éxito de los proyectos posteriores, aunque existan también casos en que el efecto es el contrario. (F. Lamarra y Aguerrondo, 1983).

Adscribo también a una concepción de la sociedad donde su configuración específica en un tiempo y lugar tiene que ver con múltiples determinaciones que interjuegan para imponerse unas sobre otras, de donde no puede desconocerse el carácter político (en el sentido de pugna de fuerzas) de todo proceso social, y por lo tanto, del proceso de transformación intentado con el "proyecto educativo" que se quiere evaluar.

Finalmente adscribo a la idea de que son sujetos históricos y no sujetos individuales los que construyen la historia, como portadores de los intereses de las distintas fuerzas que interactúan en la pugna social. Por esto creo que es importante tener en cuenta cuáles son los actores sociales que están presentes en la situación concreta de un proyecto educativo, y con qué intereses se mueven a favor o en contra del proyecto. Del mismo modo se puede entender la necesidad de explicitar a qué intereses sociales responde el proyecto dentro de ese contexto social, quiénes los encarnan, y cómo son visualizados por los demás actores.

Para avanzar un poco más en la discusión concreta de cómo evaluar un proyecto en el campo de la educación creo que hay que empezar por una distinción obvia pero no por ello gratuita. Muchas de las evaluaciones de proyectos que se realizan son en realidad evaluaciones de documentos donde se formula el proyecto y, a veces algunos otros donde aparecen informes de situación o de resultados. Los criterios a aplicar en estos casos son claramente distintos de los que se aplicarían en el caso de que se realizara una evaluación recogiendo información *ad-hoc*. Habitualmente estas evaluaciones no pueden pasar de la aplicación de una serie de criterios de congruencia lógica, relevancia política, etc. En este trabajo hacemos referencia a cómo evaluar proyectos en el contexto de la planificación educativa no normativa; o sea en un contexto de acción.

El marco básico para la comprensión de la problemática de la evaluación de proyectos está condicionado por dos elementos sustantivos:

- la razón de ser de la evaluación es *generar información para la toma de decisiones*;
- la razón de ser de un proyecto es *producir cambios*.

Por ello, si se entiende a la evaluación de proyectos dentro del marco de la planificación, nos colocamos dentro de la perspectiva de conocer para transformar o para producir un cambio, y por lo tanto de allegarnos la información necesaria para la toma de decisiones.

El primer problema o dificultad que surge frente a la necesidad concreta de evaluar un proyecto educativo se puede resumir en la pregunta: ¿Por dónde empezamos? La realidad del fenómeno educativo es tan rica y compleja que permite y supone múltiples lecturas, y las aproximaciones clásicas nos ofrecen herramientas demasiado simples como para aprehenderla en su totalidad. Frente a un proyecto educativo en marcha, el evaluador o el grupo que evalúa podrá tener en cuenta —por lo menos— cuatro grandes niveles de análisis:

- las condiciones de viabilidad de la propuesta, en el sentido de su ajuste/desajuste con las características culturales, sociales y estructurales de la población objetivo, o en el sentido de las posibilidades que abre una coyuntura política determinada;
- el proceso de génesis-implantación-desarrollo del proyecto, que debe incorporar las condiciones de su surgimiento, los movimientos o factores en contra que generó, los cuellos de botella que lo trabaron, las condiciones de su consolidación o desaparición, etcétera;
- los resultados del proyecto, que en primera instancia pueden derivarse de los objetivos y metas, pero que deben necesariamente tener una dimensión cuantitativa y otra cualitativa, apareciendo también en este nivel una serie de resultados no previstos que deberán incorporarse;
- la eficiencia de gestión del proyecto, que tenderá a establecer hasta qué punto los tiempos y la utilización de los demás recursos (costos, personal, etc.) fueron eficientemente manejados.

Estos cuatro niveles tienen que ver con la idea inicialmente señalada en el sentido de que un proyecto educativo supone incidir en un campo de fuerzas sociales. Por esto, planteamos la necesidad de una lectura desde la cultura del grupo donde se implanta; una lectura desde la historia y la sociología centrándose en el proceso; una lectura pedagógica desde la calidad de los resultados; y una lectura administrativa desde la eficiencia. Creemos que todos estos campos se entrecruzan válidamente en un proyecto educativo.

Todos estos considerandos pretenden presentar la idea de que el primer paso a realizar para evaluar un proyecto en educación tiene que ver con la necesidad de restringir el campo concreto de la evaluación, es decir acotar su ámbito. Todo no se puede evaluar a la vez, y es por esto que se deben respetar algunas prioridades.

Quisiera para esto volver a recordar que nos estamos planteando la evaluación de proyectos en el marco de la planificación no normativa y, dentro de ella, intentamos proponer una metodología concreta referida a lo que hemos denominado primera función de la planificación: acercar información oportuna y relevante para la toma de decisiones (Aguerrondo, 1988). Por esto, las prioridades deben salir de las necesidades de la toma de decisión para la gestión (política o administrativa). En este contexto, la selección de los modelos de evaluación estará necesariamente condicionada por *qué tipo de decisión se necesita tomar*.

Es de destacar que la toma de decisiones se enmarca dentro de un proceso político, y por lo tanto necesariamente ideológico, lo que lleva a reconocer que todo tipo de evaluación es sin lugar a dudas ideológica, ya que consiste en realizar un juicio de valor sobre un objeto determinado, cuyos criterios responderán a determinadas visiones del mundo, de la realidad, y de lo que debe hacerse para transformarla (o mantenerla). En este sentido, no existe la evaluación "objetiva", aunque uno pueda apoyar los juicios que realiza en cierta información empírica o en ciertas interpretaciones de la realidad que puedan dar cuenta de ella.

Entonces, la primera cuestión a aclarar en el proceso de evaluación de un proyecto es *para qué se va a evaluar*, esto determinará a su vez qué es lo que se va a evaluar, y dará algunos criterios para determinar cómo se va a evaluar. Estos posibles "para qué" se pueden clasificar en tres grandes opciones:

- a. *Evaluación de los objetivos o fines del proyecto*. Se requiere conocer las condiciones de validez de un proyecto propuesto en el sentido de su congruencia con las políticas sociales globales, con la política educativa, o en relación con cualquier otro criterio. Se evalúa para tomar decisiones sobre la validez de los cambios propuestos, saber si ellos están efectivamente dentro de las políticas básicas que interesan, etcétera.
- b. *Evaluación del proceso o de los medios*: La decisión prioritaria consiste en saber cómo se puede optimizar la operación o administración del proyecto, cómo se pueden superar las resistencias que genera, etc. No se pone en tela de juicio la validez de sus objetivos. Se evalúa para tomar decisiones sobre alguno de los aspectos de la implementación del proyecto, que pueden ser:

- en cuanto a la dimensión política o cultural (análisis de la viabilidad política);
 - en cuanto a la dimensión institucional o administrativa (análisis de la viabilidad institucional y administrativa);
 - en cuanto a la dimensión económica (análisis de la viabilidad económica).
- c. *Evaluación del impacto*: Se evalúa para tomar decisiones sobre los resultados del proyecto. Generalmente la decisión a tomar tiene que ver con si se debe extender, si se lo suprime, etcétera.

Por lo tanto, se abren campos diferenciales de la evaluación, ninguno de los cuales es prioritario sobre el otro de manera absoluta, sino que su prioridad estará solamente justificada por el objetivo específico de la decisión que se necesita tomar.

Si la idea es decidir si el proyecto sigue o no, puede ser que se deba priorizar la lectura de los resultados, y quizá la congruencia con las necesidades de la población meta; si la decisión es cómo se optimiza su extensión, lo más urgente será el análisis de la eficiencia. Si se debe decidir sobre cuál de sus resultados es el que tiene más importancia o es más factible expandir, se trabajará de manera más detallada la lectura de resultados para poder comparar entre ellos; si lo que interesa es cómo tomar acertadas medidas frente a un proyecto muy resistido se priorizará la lectura histórico-psicológica.

Lo que se trata de demostrar es que de las múltiples posibles lecturas o niveles que puede involucrar una evaluación de un proyecto educativo, la opción estará determinada por la necesidad concreta de la utilización de sus resultados. También interesa destacar, por si no quedó claro, que esta opción por unos niveles no implica desconocimiento total de los demás una vez hecha la elección, sino que el centro del análisis será un nivel, al cual se aportarán de manera subsidiaria las demás lecturas.

El segundo criterio para restringir el campo o ámbito de la evaluación surge de las opciones que deben hacerse en torno a los aspectos de la educación que se incluirán. Se ha señalado en el inicio que el hecho de que el proyecto sea "educativo" nos coloca igualmente en el medio de una multiplicidad de posibles áreas a estudiar. Cualquiera sea el contenido específico con que se formule un proyecto habrá en él un conjunto de aspectos y dimensiones educativas que estarán involucradas, algunos de ellos de manera principal y otros de manera subsidiaria. Logros en el nivel de aprendizaje de los alumnos, cambios en la propuesta metodológica del docente, formas alternativas de organizar la institución escolar —para dar sólo algunos de los múltiples ejemplos que serían posibles— serán aspectos centrales en algún proyecto, pero pueden no ser tan centrales en otros, pero lo que es bien posible es que todos ellos interesen para la evaluación.

Frente a la imponente masa de trabajo que implicaría encarar la evaluación de un proyecto educativo abarcando todas las posibles lecturas y todos los aspectos educativos involucrados, se hace necesario plantearse opciones en función de prioridades. Las prioridades en el campo de la educación también estarán señaladas por las necesidades de la gestión.

Las metodologías de evaluación

Hasta acá se ha planteado cómo seleccionar el contenido de lo que se va a evaluar frente a un proyecto educativo. El próximo paso será determinar cómo evaluarlo, o sea qué metodología puede ser utilizada.

Continuando con la tarea de tratar de explicitar los elementos que están subyacentes en las propuestas de evaluación de proyectos educativos, y para clarificar también el marco general desde donde se propondrán las alternativas, quisiera encarar alguna precisión frente al tema metodológico.

El esquema subyacente, profundo, o que sustenta la tarea de evaluación científica de un proyecto no es otro (y no puede ser otro) que el de la investigación educativa, porque la idea de evaluar nos remite necesariamente a la de conocer y el artilugio socialmente generado y aceptado en nuestra cultura para conocer científicamente es la investigación. Entonces, cuando planteamos EVALUAR, de suyo nos enmarcamos dentro de algún paradigma de investigación educativa. Y acá entramos en una interesante problemática teórica y práctica que se puede resumir en la necesidad de optar por uno de dos paradigmas: el modelo de investigación clásica que se sustenta en una visión estática y armónica de la sociedad y el modelo de investigación que surge de una conceptualización dialéctica de la sociedad.

La discusión académica sobre estos paradigmas ha dejado suficientemente en claro la concepción del objeto de la investigación, del papel del investigador y del investigado, del modo de construcción del conocimiento científico que sostiene cada una de estas opciones, y por esto en muchas situaciones estas

aproximaciones vienen a resultar como opciones opuestas. Sin desconocer los elementos contradictorios que aparecen en cada una de estas dos propuestas y que signan la postura ideológica del investigador (o del planificador, o del evaluador) frente a la tarea, creo que hay puntos en que la contradicción no es absoluta, ya que en ambos paradigmas hay procesos similares que rescatarse.

Me refiero por ejemplo al proceso de construcción lógica del objeto de estudio que sigue en ambos casos, con sus particularidades específicas, una vía similar de ida y vuelta permanente de la realidad a la idea llamada entre los metodólogos clásicos la verificación de las hipótesis y entre los dialécticos el círculo concreto-abstracto-concreto. Es decir que ambos paradigmas de análisis de la realidad se plantean la necesidad de construir las explicaciones a través de aproximaciones sucesivas que conforman una espiral creciente, que pasan de un mero bosquejo a la posibilidad de dar cuenta cada vez con mayor exactitud de los problemas que interesan. Es verdad que especificando el modo de hacer ciencia en uno y otro modelo estará el papel activo-pasivo que se confiere al grupo estudiado, el objetivo de conocimiento-transformación que se adjudique a la investigación, etc.; en suma, la postura ideológica que asuma, y es verdad también que esto no es un detalle sino que signa el objeto de conocimiento que se construye.

Otro elemento común entre ambos paradigmas de investigación son los modelos básicos de recolección de información. Ambos reconocen la necesidad de utilizar información y organizan sus diseños para ello. Cada uno de estos paradigmas puede valerse de diversas técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, ninguna de las cuales son propias de uno u otro paradigma, aunque histórica y prácticamente a veces se los pueda identificar con alguno de ellos. Por esto, cualquiera de los dos paradigmas podrá trabajar con enfoques cuantitativos o cualitativos, aun cuando lo más frecuente es que las opciones por los enfoques no sean absolutas sino de tendencia, reconociéndose por ello un enfoque cuanti-cualitativo, y otro cuali-cuantitativo siendo las diferencias entre ellos de énfasis relativo y no de oposición y negación de su contrario.

En los dos casos se recolectará información cuantitativa y cualitativa a través de los instrumentos conocidos: censos, estadísticas, registros de observación, entrevistas individuales y colectivas, encuestas, etc. La diferencia estará dada por las categorías teóricas que se hacen jugar en el análisis, que suponen modos diferentes de comprender la realidad y por lo tanto de evaluarla. Porque realizar un informe de evaluación no consiste ni en describir ni en explicar la realidad. La impronta de la evaluación es la comprensión de la realidad y para ello debe necesariamente incorporarse algún marco de interpretación valorativa. Evaluar, en última instancia, es dar una opinión científicamente fundamentada, con todos los problemas de objetividad inherentes a la temática del conocimiento y de la ciencia como construcción humana. Puede quizá plantearse que este marco de interpretación valorativa no perjudicara relativamente la "objetividad" de los resultados en la medida en que sea adecuadamente explicitado.

Si la impronta evaluativa significa que la interpretación de la información debe ser básicamente de comprensión, en cualquiera de los paradigmas se abre la necesidad de un espacio para lo cualitativo, lo que no implica desconocer los datos cuantitativos que puedan recogerse, sino más bien, que éstos sólo adquieren sentido luego de su inserción dentro del análisis "comprensivo" regido por los criterios valorativos del marco de la evaluación.

De acuerdo con estas consideraciones, las *metodologías de evaluación* (o sea el *cómo* evaluar) pueden asumir diferentes formas, tal como puede verse en el cuadro siguiente:

CUADRO 1. METODOLOGÍAS DE EVALUCION

		De acuerdo con el Paradigma optado en cuanto al marco de interpretación	
		CLASICO	DIALECTICO
De acuerdo con el enfoque de técnicas e instrumentos	Cuanti-cualitativo	Clásica cuanti-cualitativa	Dialéctica cuanti-cualitativa
	Cuali-cuantitativo	Clásica cuali-cuantitativa	Dialéctica cuali-cuantitativa

Es clara la objeción epistemológica que pueda generarse frente a la distinción de un enfoque "cuanti" y otro "cuali" en el paradigma dialéctico. Aunque es absolutamente correcta la objeción desde un planteo teórico abstracto creo que en la práctica pueden reconocerse ejemplos en los cuales los intentos de comprensión de una experiencia concreta se basan en más o menos información cuantitativa o cualitativa. El

cuadro tiende a ayudar a clasificar ejemplos concretos de modelos de evaluación que se conozcan y no a innovar abstractamente en el campo de la epistemología ni a enmendar la plana a los pensadores clásicos.

Aun cuando puede existir cierta preferencia y mayor adaptación de alguno de los enfoques con alguno de los paradigmas, éstos no se corresponden necesariamente. Así, por ejemplo, el enfoque cualitativo, dentro de cuyas técnicas más comunes se pueden encontrar los modelos etnográficos o de investigación participativa, no implica necesariamente un marco dialéctico de análisis.

Llegado a este punto, parece necesario hacer una breve referencia al controvertido tema de la participación de los actores en el proceso de evaluación y al uso concomitante de enfoques de investigación participativa o investigación-acción.

Desde mi punto de vista, esta problemática incorpora otro elemento en esta discusión, que no ha sido central en este trabajo pero que es bien importante, y que está muy ligado a la decisión sobre qué utilización se dará a los resultados de la evaluación, o para qué se quiere evaluar. Creo que la investigación participativa en sí, aunque tradicionalmente ha mantenido una postura crítica frente a los esquemas clásicos de investigación social, no necesariamente la implica. Hay no pocos ejemplos de investigaciones participativas que no manejan en sus interpretaciones, en la selección de sus variables, etc., categorías consistentes con un enfoque dialéctico de la realidad social, aunque todas ellas tengan como condición necesaria la participación de los usuarios en las decisiones básicas del proceso de investigación. Esta participación ayuda, sin duda, a que tomen conciencia de las características internas del fenómeno que se está investigando y, en el caso de que se trate de la evaluación de un programa es probable que aumente el compromiso de los actores que participan en el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Esto en modo alguno las invalida, ya que el valor fundamental de este tipo de técnica es la construcción conjunta del proceso de evaluación entre los evaluadores y los "beneficiarios" (¿o víctimas?) del proyecto.

Por ello, estimo que la decisión sobre quien o quiénes evaluarán el proyecto (ya que de esto se trata fundamentalmente cuando se decide trabajar con un enfoque participativo) está más ligada a para qué se evalúa (es decir que utilidad tendrán sus resultados) que a cómo se evalúa (es decir qué paradigma de investigación social se decide utilizar).

Los diferentes modelos de evaluación

Quizás el aporte más significativo que pueda rescatarse de la discusión sobre el tema sea el reconocimiento de la inexistencia de métodos absolutamente mejores y absolutamente peores para la evaluación de proyectos educativos, toda vez que esta condición está mediatizada por el objetivo concreto de la evaluación (o sea por la decisión que se desea tomar). En este sentido, el único criterio que los comprende sería el de su validez científica, es decir en qué medida se ajustan o no a los paradigmas y enfoques reconocidos en la investigación educativa.

La necesidad de contar con elementos para la toma de decisiones en una situación que impone urgentes transformaciones ha determinado que las experiencias de evaluación de proyectos educativos se multiplicasen y no es difícil encontrar informes de evaluación con características bien distintas. Sin embargo, muchas veces estos informes presentan al modelo metodológico utilizado para el caso concreto que han evaluado como si se tratara del único modelo posible al enfrentar una evaluación de proyectos en educación (o en el sector social).

Frente a esta posición, me parece importante destacar la característica de restringido o parcial de cada modelo metodológico, que se recorta básicamente en función de las dos cuestiones señaladas (qué evaluar y cómo evaluar) y que determina que ningún modelo pueda ser de aplicación indiscutida. Con el cuadro siguiente se intenta graficar la necesaria parcialidad que suponen las técnicas conocidas y también llamar la atención sobre la necesidad de desarrollar modelos para cubrir las celdas vacías si ello fuera pertinente ya que puede ocurrir que en algunos casos no corresponda llenarla. De todas formas y dado el carácter inicial de este trabajo, tampoco se han incorporado al cuadro muchos de los modelos ya conocidos y sólo se presentan algunos casos con el objeto de ejemplificar su uso. También habría que considerar si es pertinente complejizarlo incluyendo la pregunta *quién* evalúa, de donde surgirían todos los modelos de evaluación participativa.

CUADRO 2. CLASIFICACION DE LOS MODELOS DE EVALUACION

METODOLOGIA			
Campo de evaluación de acuerdo al tipo de decisión por tomar	Clásica-cuantitativa	Clásica-cualitativa	Dialéctica cuanti-cualitativa
Evaluación de fines	Evaluación cualitativa (DEMO, 1988)		
Evaluación de proceso (Viabilidad)	Político/Cultural	Relevancia cultural	
	Instituc./Administrat.	Eficiencia de gestión	
	Económica	Análisis de costo-efectividad	
Evaluación de impacto	Análisis de rendimiento	Logros de aprendizaje	

La evaluación como un proceso constructivo

En el momento en que uno se enfrenta con la necesidad de evaluar se abren, como se ha visto, una serie de opciones por las cuales se debe decidir. Estas decisiones, sin embargo, no pueden ser tomadas desde el vamos. Conviene explicitar que el diseño de la evaluación no puede hacerse desde el principio, a priori y de una vez, así como el diseño de una investigación no puede realizarse a priori y de una vez. Uno puede determinar el objetivo a evaluar, y los niveles en que se evaluará, puede plantear el encuadre básico en que se inscribirá la evaluación que normalmente serán las variables de ajuste para futuras modificaciones del curso de acción, pero la evaluación como tal será un PROCESO y, por ello, estará condicionada por un conjunto de elementos entre los cuales la urgencia y la opinión de los actores, por ejemplo, juegan papeles importantes.

Por ello, más que plantear cuál es la metodología para la evaluación de proyectos en el marco de la planificación educativa, quizá puede ser más útil entrar a discutir cómo se puede organizar el PROCESO a partir del cual se vaya encontrando el modelo más adecuado para cada caso concreto.

Para comprender esta propuesta quisiera que se tuvieran en cuenta las definiciones personales que he explicitado en las primeras páginas.

A partir de ellas se puede entender por qué defino a la evaluación de un proyecto educativo como la comprensión de un proceso real que se construye a través de una síntesis dialéctica entre dos vertientes de análisis: por un lado la visión de la realidad de los diferentes actores, y por el otro la información fáctica que se puede obtener para objetivarla. La evaluación se constituye así en un proceso de construcción dialéctica, o de re-construcción de un proceso concreto.

La propuesta se resume en tres grandes etapas: la delimitación del objeto a evaluar; la construcción del objeto evaluado; la comunicación de la evaluación.

Primera etapa: *La delimitación del objeto a evaluar.* La primera tarea a emprender consiste en acotar los límites concretos del trabajo a realizar. Del amplio espectro de posibilidades, se trata de optar para acordar un objeto posible. Estos límites concretos deberán surgir por un lado de las necesidades de quien requiere la evaluación, tal como se ha planteado ya, y por el otro de la disponibilidad de los recursos materiales, entre los cuales los temporales son absolutamente prioritarios.

Para esto se deben realizar procedimientos a dos niveles. En primer lugar, se discutirá con la/las instancias interesadas en la evaluación acerca de la utilización que se dará a los resultados. Esto fijará los objetivos específicos de la evaluación a realizar, el tiempo disponible para terminarla, etcétera.

En segundo lugar, el equipo o el responsable de la evaluación determinará en función de esto el nivel de análisis prioritario en que se centrará la atención en el proceso de evaluar, especificando si interesa evaluar fines/proceso/resultados, y dentro de ellos, que aspectos concretos. El grupo evaluador debe decidir también qué aspectos del proceso educativo son pertinentes a evaluar, lo que condicionará los actores a investigar, los instrumentos de recolección a utilizar, etcétera.

Segunda etapa: *La construcción del objeto evaluado:* Esta es propiamente la etapa de realización de la evaluación y consiste en un proceso complejo de sucesivos pasos de acercamiento y distanciamiento de la realidad en el cual cada uno de estos movimientos irá arrojando más organización a la visión evaluativa que se está construyendo.

La primera entrada a la realidad (o el primer acercamiento) consiste en que el grupo de evaluación se deje impresionar más o menos desordenadamente por dos tipos de elementos: por un lado las opiniones de los

diferentes actores, que marcarán los aciertos y los fracasos de lo que se está evaluando; por el otro, algunos datos objetivos que surgen a partir de las preguntas originales que se quieren responder con la evaluación.

Esta primera entrada debe ser bien abierta, y su éxito depende de la flexibilidad inicial que se plantee para recoger la información. Por esto, es pertinente iniciarla con charlas informales, entrevistas muy abiertas, conversaciones de todo tipo, con personas que se encuentren en las posiciones más divergentes posibles frente al hecho o proceso a evaluar. Es bastante común que el grupo evaluador tenga ya antes de iniciar el trabajo alguna información —y hasta alguna opinión— sobre el tema a evaluar, que automáticamente debería ponerse como insumo de esta etapa.

Con respecto a la información fáctica en esta primera etapa corresponde recoger la información más general y básica, que estará orientada por las grandes preguntas que interesan al decisor.

De este primer acercamiento a la realidad se obtiene entonces un primer conjunto de visiones de la realidad (o de opiniones) de los diferentes actores, y por el otro, una serie de datos sobre los resultados. Estos dos elementos permiten al grupo evaluador construir un primer conjunto de *hipótesis evaluativas*, o de visiones de organización de la realidad, que orientarán la próxima entrada.

La próxima (o las sucesivas) entradas o acercamientos a la realidad funcionarán a partir de este mismo mecanismo básico. Es decir, cada una de ellas implicará para el grupo evaluador entrar en contacto con información surgida de los actores, y analizarla a partir de información surgida de otras fuentes para objetivarla. De la oposición de estos dos elementos (datos y opiniones) surgen:

a. Las hipótesis evaluativas: que consisten en organizaciones parciales de la realidad (es decir que organizan la información existente en un momento dado de la reconstrucción), que van requiriendo más material de diverso tipo para validarlas. En última instancia, estas hipótesis evaluativas marcan los momentos de reflexión organizadora sobre el material y permiten caminar a lo largo de la re-construcción.

b. La re-construcción del proceso: que consiste en la comprensión de los aspectos fundamentales del objeto evaluado, entendiendo sus aspectos estructurales y las interrelaciones principales. Esto da como resultado la evaluación de las viabilidades: cómo acaeció, qué falló, qué incidió en la falla, abriendo el campo a la consideración de las determinaciones históricas, lo que permite construir nuevas hipótesis evaluativas.

Como se puede apreciar, esta segunda etapa es absolutamente dinámica y no puede establecerse de antemano qué cantidad de acercamientos y distanciamientos de la realidad corresponde realizar. Esto dependerá de una serie de elementos como por ejemplo la complejidad y amplitud del fenómeno que se está evaluando; el tiempo y los recursos materiales con que se cuenta, etc. De todas maneras, creo que se abre aquí un interesante dilema ya que por un lado, cualquiera de las instancias de organización o de comprensión es mejor que su no realización, pero por otro lado, cualquiera sea la cantidad de instancias de acercamiento que se planteen, siempre será posible seguir mejorando la comprensión del proceso. Por esto, el límite estará dado por el encuadre del planeamiento: la oportunidad de la entrega de la información para el decisor.

En esta etapa se presentan algunos problemas metodológicos generales que pueden ser explorados. El primero se refiere a las fuentes de información. Me interesa dejar sentado que en esta propuesta todo tipo de información es válida, lo cual no quiere decir que de por sí cualquier información que se recoge se considere verdadera. Es válida para ayudar a conformar las hipótesis evaluativas que dinamizan el proceso de evaluación. Por esto, el comentario informal oído por casualidad al pasar por un pasillo, donde puede aparecer una opinión diferente de la versión "oficial" que se nos ha dado hasta el presente, adquiere importancia para construir el marco general de la interpretación, aunque sólo se la considerará finalmente una vez que pase las pruebas de consistencia con otra serie de informaciones obtenidas a través de medios diversos. Lo mismo puede decirse a propósito de aquellos datos que no se ajusten a las explicaciones generales que se van construyendo. Más que considerarlos meras "excepciones" pueden constituirse en puntos de prueba de la consistencia de las visiones y de la re-construcción que se está elaborando y pueden, a veces, permitir la revisión total de una secuencia que parecía muy ajustada pero que a partir de estas excepciones puede revisarse.

Otro problema al que me quiero referir porque creo que tiene importancia es el de los criterios de validez de la información. Quizá todavía por acción de la vigencia de los paradigmas clásicos de investigación, subyacen en la mayoría de los trabajos de evaluación de experiencias, los criterios de validez de la información propios de los modelos hipotéticos-deductivos de la ciencia positiva. Así parece que el principal (si no el único) criterio de certeza de la información fuera la validación por el gran número, es decir la representatividad estadística que determina recoger una cantidad equis de opiniones, trabajar con una

cantidad determinada de casos, etc., condiciones muchas veces imposibles de aplicar por la escasez de dinero y, sobre todo, de tiempo.

Me parece interesante introducir entonces otros criterios de validación de la información, entendiendo que existen formas de realizar informes "científicos" aun cuando no se cumplan con las prescripciones estadísticas. El supuesto de la consistencia entre el gran número puede ser reemplazado, por ejemplo, por la idea de la consistencia entre las fuentes, por lo que la validación de la información no dependerá ya sólo de la cantidad de respuestas sino de en qué medida las respuestas de pequeños números de actores son congruentes con la información recogida a través de otras fuentes.

Este procedimiento se denomina "triangulación" de la información (Jick, 1979), metáfora tomada de la navegación y de la estrategia militar que utilizan múltiples puntos de referencia para localizar la exacta posición de un objeto. El supuesto es que los múltiples puntos de vista, o fuentes de información utilizadas, aumentan la precisión de la información. La efectividad de la triangulación se basa en la premisa de que las debilidades de cada procedimiento o de cada fuente van a ser compensadas por la fortaleza contra-balanceadora de las otras. En este sentido, la triangulación puede ser usada no sólo para examinar el mismo fenómeno desde múltiples perspectivas, sino también para enriquecer nuestra comprensión al permitir la emergencia de nuevas concepciones.

El tercer comentario nos remite a uno de los puntos anteriores cuando se plantea que, cualquiera sea el paradigma de investigación que se adopte, hay elementos en común que se pueden rescatar. En ese sentido, me interesa señalar que algunas de las fuentes de información pueden ser encuestas tradicionales que se hubieran realizado en el marco de una investigación clásica, o análisis de costo-efectividad o de costo-beneficio. Ninguna de ellas es desechable ni debe ser desaprovechada. Más bien es seguro que aportarán, con una nueva lectura más compleja, interesante información sobre algunos de los aspectos que se están evaluando.

Tercera etapa: *La comunicación de la evaluación.* Dentro del marco de la evaluación como función del planeamiento, esta etapa resulta decisiva a los efectos de la oportunidad y relevancia de esta actividad para la toma de decisiones. No importa lo adecuadamente que se haya hecho la evaluación, la forma y la oportunidad de su presentación a los decisores determina en gran medida la posibilidad de su uso.

Una primera aclaración parece pertinente: los criterios de bondad para comunicar la evaluación a los decisores, no son los mismos criterios de bondad que rigen para comunicar resultados de investigación en el mundo académico. La confusión (o sea la poca discriminación) entre el objetivo de la investigación y el objetivo de la evaluación, ha provocado que los informes de evaluación se realicen conforme a los criterios usuales para los informes de investigación. Por esto, son profusos y detallados, presentan un exceso de información básica en forma de cuadros o series, se organizan con la lógica de la explicación, dedican mucha atención a la descripción de los aspectos metodológicos, etcétera

El resultado es un excelente libro de 250 páginas, imposible de ser procesado por el decisor político, o por los cuadros intermedios de funcionarios de gestión administrativa o técnico-pedagógica.

Creo que el criterio organizador del informe de evaluación debe ser, nuevamente, las preguntas iniciales a partir de las cuales se presentó la necesidad de la evaluación, que resumen las preocupaciones del político frente al problema. Los puntos en que se vaya ofreciendo la información organizada resumirán las razones y explicaciones a partir de las cuales el evaluador sustenta las respuestas que ofrece al tomador de decisiones. Debe también tener algún lugar el conjunto de sugerencias de acción que surjan de la tarea evaluadora.

Así, el que tiene la responsabilidad de tomar una decisión contará con un instrumento idóneo para apoyarlo en la orientación que desee darle a la acción. No se descarta por ello la redacción de un informe más completo, donde se pueda describir en mayor detalle una serie de aspectos que se hayan encontrado interesantes. Pero aun en éste se deberían revisar los modelos de organización y la forma de presentación en relación a los informes clásicos.

Buenos Aires, noviembre de 1989

Bibliografía

- Aguerrondo, Inés.** *Evaluación de la introducción de innovaciones en el sistema educativo: el caso de la Reforma Educativa en la Argentina. Un intento de desarrollo de un enfoque metodológico*, trabajo realizado durante stage en II-PE/UNESCO, París 1973.
- ___:"Perfil del proyecto: Evaluación del método socioafectivo en Argentina" en *La Comprensión Internacional en la Escuela, N° 34*, UNESCO, París, 1977.
- ___:*Evaluación de innovaciones educativas: el caso de la EFA de Colonia Caroya*. ILAR/CONACYT, Buenos Aires, 1981.
- ___:*El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente (Proyecto 13). Antecedentes y Resultados*. Ministerio de Educación, Serie Situación Educativa Argentina, N° 24, Buenos Aires, 1985.
- ___:*Planificación y Participación: apuntes para el debate*. IV Reunión de Jefes de Oficina de Planeamiento Educativo de América Latina y El Caribe, OEA/CINTERPLAN, Pátzcuaro, México, 1986.
- ___: *Evaluación de Proyectos en Educación*, Buenos Aires, 1987, Mimeo.
- ___:*Abriendo Caminos*, Buenos Aires, 1988.
- Arrien, Juan B. y Matus Lazo, Roger.** *La planificación participativa de la educación*. UNESCO/CAP, San José, Costa Rica, 1988.
- Briones, Guillermo:** *Evaluación de programas sociales. Teoría y Metodología de la Investigación Evaluativa*. PIIE, Sgo., Chile, 1985.
- ___:*La evaluación interactiva*. PIIE, Sgo., Chile, 1988.
- CIDES/OPS:** *Evaluación de los impactos nutricionales y educacionales. Análisis costo-efectividad del programa de Promoción Social y Nutricional*. Buenos Aires, CIDES, 1987 (cinco tomos).
- Cohen, Ernesto y Franco, Rolando:** *Evaluación de proyectos sociales*. ILPES/ONU y CIDES/OEA, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1988.
- Jick, Todd D.:** *Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: Triangulación en acción*. Traducción Floreal y Pablo Forni, 1979.
- Demo, Pedro:** *Evaluación cualitativa*. CINTERPLAN/OEA, Caracas, Venezuela, 1988.
- Fernández Lamarra, Norberto y Aguerrondo, Inés:** "Las reformas de la educación en América Latina. Análisis de algunos casos nacionales" en RAMA, C. (coord.): *Mudanças Educacionais na América Latina. Situações e condições*, Ed. Univ. Nac. do Ceará, Fortaleza, 1983.
- Martinic, Sergio y Walker, Horacio:** El umbral de lo legítimo. Evaluación de la acción cultural CIDEC/CIPCA, Sgo., Chile, 1987.
- Stufflebeam, Daniel y otros:** *Educational evaluation and decision making*. Itaska, Illinois, F. E. Peacock, 1971.
- Woodhall, M.:** *Cost-benefit analysis in educational planning*. UNESCO, IPE, 1970.