

**Comprensión del proceso evaluativo en el
programa *Colombianos Apoyando Colombianos***

JOSÉ FERNANDO VILLEGAS POSADA

**Universidad de Manizales
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)
Maestría en educación y desarrollo humano**

Medellín

2007

**Comprensión del proceso evaluativo en el
programa *Colombianos Apoyando Colombianos***

JOSÉ FERNANDO VILLEGAS POSADA

**Investigación para optar al título de
magíster en educación y desarrollo humano**

Asesor:

**FERNANDO PEÑARANDA CORREA
Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud**

**Universidad de Manizales
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)
Maestría en educación y desarrollo humano**

Medellín

2007

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, junio de 2007

A ti, por creer en mí, y alentarme con tu presencia.

Agradecimientos

A mi tutor, por su acompañamiento, sus palabras y su
respeto ante mis creaciones investigativas.

Por contagiarme el gusto y disfrute por la etnografía.

La coherencia entre lo que decimos y hacemos establece límites a la tolerancia e impide que ella derive en complicidad.

PAULO FREIRE

CONTENIDO

Resumen analítico del estudio	9
Introducción	16
1. Planteamiento del problema	22
2. Justificación	31
3. Objetivos del proyecto de investigación	34
3.1 Objetivo general	34
3.2 Objetivos específicos	34
4. Referente teórico	35
4.1 La evaluación	35
4.1.1 La evaluación en la historia	36
4.1.2 La evaluación desde lo epistemológico teórico.....	44
4.1.3 La evaluación de proyectos de desarrollo social.....	46
4.2. Concepto de desarrollo social	51
5. Aproximación al método de investigación.....	56
5.1 Fundamentos epistemológicos.....	56
5.1.1 Dos tradiciones encontradas de ciencia	56
5.1.2 El conocimiento y la realidad.....	59
5.1.3 Criterios de calidad en la investigación social.....	65
5.2 Concepción de etnografía	69
5.2.1 Orígenes de la etnografía.....	70
5.2.2 La reflexividad, la mirada etnográfica.....	76
5.2.3 La autoetnografía.....	77
5.3 El diseño	80

6.	Resultados	87
6.1	Programa Colombianos Apoyando Colombianos	88
6.1.1	Lineamientos generales del Programa Colombianos.....	88
6.1.2	Antecedentes	92
6.2	La evaluación desde la perspectiva del Cinde.....	105
6.2.1	Sustento filosófico y teórico.....	105
6.2.2	La evaluación en <i>Colombianos</i>	110
6.3	La voz de las madres y promotoras: construyendo el sentido de la evaluación.....	117
6.3.1	El significado de la evaluación.....	117
6.3.2	¿Qué se evalúa?	138
6.3.3	¿Cómo es el proceso de evaluación?	144
6.3.4	Indicadores	148
6.4	Consecuencias del proceso evaluativo sobre los actores.....	153
7.	Discusión y conclusiones	157
7.1	Principales hallazgos de la investigación y sus significados.....	157
7.2	Los hallazgos y su relación con la teoría de evaluación	165
7.3	Aportes del estudio a la evaluación en Cinde	170
7.4	Fortalezas y limitaciones del estudio	175
	Bibliografía	178

Resumen analítico del estudio

Programa

Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Título

Comprensión del proceso evaluativo en el programa *Colombianos Apoyando Colombianos*.

Autor

José Fernando Villegas Posada.

Palabras claves

Evaluación, evaluación participativa, flexibilidad, aprendizaje, desarrollo humano, desarrollo social, etnografía, autoetnografía.

Objetivo general

Comprender cómo es el proceso de evaluación en el programa Colombianos Apoyando Colombianos y qué sentido tiene para las personas vinculadas a él: promotoras, madres, padres y personas significativas de niñas y niños.

Objetivos específicos

* Conocer los significados que las comunidades y los actores del proyecto Colombianos Apoyando Colombianos otorgan a su experiencia de evaluación.

* Comprender cómo los actores comunitarios, vinculados al programa Colombianos Apoyando Colombianos, generan aprendizajes sobre su realidad, por medio de la evaluación participativa.

Método

Enfoque etnográfico; autoetnografía.

Resumen

La investigación „Comprensión del proceso evaluativo en el programa *Colombianos Apoyando Colombianos*” es un estudio etnográfico que a partir de la observación participante, conversaciones y talleres sobre evaluación con madres, padres y promotoras del centro familiar y comunitario Prodi-mapa, del municipio de Bello – Antioquia busca comprender los sentidos que estas personas otorgan a la evaluación con base en sus vivencias cotidianas en los ámbitos de la familia y la comunidad.

El estudio describe y establece relaciones entre evaluación y desarrollo humano y social, alejándose del concepto corriente que equipara la evaluación con el concepto de juicio, encontrando como categoría central la noción de *reflexión, aprendizaje y desarrollo humano* con base en los planteamientos que de evaluación hacen Marsden, Oakley y Freire.

Contenido

Esta investigación está dividida en siete capítulos principales. El primero de ellos está dedicado al planteamiento del problema acerca de concepciones que han reducido la evaluación solamente a asuntos como el conteo, la observación, la medición y la verificación de acciones y variables.

El segundo capítulo justifica la pertinencia del estudio en cuanto rescata el valor que adquiere para la evaluación los procesos y el desarrollo de programas, al entender la evaluación como oportunidad de aprendizaje y desarrollo humano.

Los objetivos general y específicos se expresan en el capítulo tercero.

El capítulo cuarto se dedica a presentar el referente teórico de la evaluación, su desarrollo histórico, aspectos epistemológicos de la misma, su aparición e importancia dentro de proyectos de desarrollo social, además del concepto mismo de desarrollo social.

El capítulo quinto presenta las cuestiones de orden epistemológico y metodológico: dos tradiciones de ciencia, el conocimiento de la realidad, y los criterios de calidad en la investigación social. En la segunda parte del mismo capítulo se abordan la concepción de etnografía, sus orígenes y características; el concepto de autoetnografía, y el diseño del estudio.

Los resultados del estudio se exponen en el capítulo sexto, en el que se empieza por presentar el programa Colombianos Apoyando Colombianos de manera general, sus lineamientos y antecedentes. Se presenta la concepción de evaluación desde la perspectiva de Cinde y, concretamente, dentro del programa Colombianos. A lo anterior le sigue la voz de las madres y promotoras del centro familiar y comunitario, en donde se rescata el sig-

nificado de al evaluación que tiene para este grupo de mujeres. Se describe también cómo es el proceso de evaluación, algunos indicadores que las personas encontraron dentro de su vivencia de evaluación, y las consecuencias del proceso evaluativo sobre los actores.

Por último, se abordan en el capítulo séptimo las conclusiones y discusión final, dentro del que se analizan los principales hallazgos de la investigación y sus significados; la relación de los hallazgos y la teoría de evaluación; se exponen también los aportes del estudio a la evaluación en Cinde, y se presentan fortalezas y limitaciones del estudio.

Bibliografía

- Arango, M. (1980). *Hacia una evaluación que responda a los educandos*. Manuscrito no publicado, Centro Internacional de Desarrollo Humano, Medellín, Colombia.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Bernard van Leer Foundation. (2002). *Evaluación de programas de desarrollo infantil temprano*. La Haya.
- Boyle, S. J. (2002). Estilos de etnografía. En Morce, J. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 185-214). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Muralla.
- Cronbach, L. J. (1963) Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*. 64, 672-683.
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2004). *Sistema de evaluación e investigación para el programa Colombianos Apoyando Colombianos*. Manuscrito no publicado. Medellín

- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. En Ellis, C. y Bochner, A. P. (2002). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject*. Extraído el 6 diciembre, 2006 de <http://www.qualitative-research.net>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Extraído el 6 diciembre, 2006 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/Relievev9n1_1.htm
- Evans, J. L., Myers, R., y Ilfeld, E. (2002). Los beneficios de la evaluación. En *Evaluación de Programas de Desarrollo Infantil Temprano*. (pp. 4-12). La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (1993). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Bohannan, P. y Glaser, M. (Eds.), *Antropología: lecturas*. (2.ª ed.). (pp. 547-568). Madrid: McGraw-Hill.
- Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. En Wolcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Revista investigación y educación en enfermería*, 21(2), 125.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Sandoval, C. (1995). *Evaluación de proyectos sociales y educativos con enfoque cualitativo*. (pp. 23-30). Medellín: Cinde.
- Guber, R. (2002). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Mardones, J. M. (1990). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Marsden, D. y Oakley, P. (1990) *Evaluating Social Development Projects*. (Eds.). En Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. *La evaluación en el desarrollo social*. Medellín
- Marsden, D. y Oakley, P. (1994). *Measuring the Process: Guidelines for Evaluating social Development*. Oxford: Intrac.

- Martinic, S. (1997). *Evaluación de proyectos sociales; conceptos y herramientas para el aprendizaje*. México: Comexani-Cejuv.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. En Arango, M. y Nimnicht, G. (2005). *Veinte años de experiencia: un informe sobre el programa Promesa en Colombia*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana*. Suecia: Fundación Dag Hammarskjöld
- Nimnicht, G. y Arango, M. (1978). *Sistema flexible de aprendizaje*. Manuscrito no publicado. Centro Internacional de Desarrollo Humano, Medellín, Colombia.
- Peñaranda, F. (1998). *Algunas reflexiones preliminares sobre la evaluación de impacto*. Manuscrito no publicado, Centro Internacional de Desarrollo Humano, Medellín, Colombia.
- Peñaranda, F. (2004). Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 167-189.
- Roldán, O. (2000). *Educación el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Sacristán, G. y Pérez G, A. (1985). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sandoval, C. (1995) *Evaluación de proyectos sociales y educativos con enfoque cualitativo. Tercer seminario del ciclo de investigación y evaluación cualitativa*. Medellín: Cinde.
- Schütz, A. (1990). Collected Papers 1. The Problem of Social Reality. En Mèlich J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. (pp. 19-21). Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of curriculum evaluation*. En Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de y Evaluación Educativa*, 9(1). Extraído el 6 diciembre, 2006 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/Relievv9n1_1.htm

Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Stufflebeam, Daniel. (1974) *Alternative approaches to educational evaluation. A self-study guide for educators*. En Escobar P. G. (2004). *Descripción del componente educativo del programa de crecimiento y desarrollo en cuatro instituciones prestadoras de servicios de salud en Medellín, para la comprensión de los efectos e impacto del mismo*. Tesis de magíster no publicada, para optar por el título a magíster en salud pública, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Tyler, R. (1942). *General Statement of Education and Basic Principles of Curriculum and Instruction*. En Casanova, M. A. (1999) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Muralla.

Vasco, C. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y cualitativa. *Revista Nómadas*, 18, 28-35.

Introducción

El proyecto de investigación busca aproximarse y comprender las concepciones, sentidos y significados que poseen los actores de los programas y proyectos de desarrollo social sobre evaluación; concretamente, promotoras, madres y padres del Centro Familiar y Comunitario, de la corporación Prodimapa, en Bello, Antioquia.

El presente trabajo se propone presentar las vivencias y experiencias de este grupo humano alrededor de un tema que posee, en su entendimiento y práctica, muy diversas comprensiones, interpretaciones y enfoques.

El tema de la evaluación, dentro de los programas de desarrollo social, adquiere una dimensión fundamental, pues por medio de ella los actores sociales pueden transformar sus realidades, mejorar sus iniciativas comunitarias, tomar decisiones y alcanzar resultados efectivos.

El estudio parte de mostrar, como planteamiento inicial, algunas concepciones muy difundidas sobre la evaluación —heredadas en su mayoría de la tradición de la educación formal—, que han divulgado y presentado una visión muy negativa de la evaluación, suscitando miedo y prevención en las personas y comunidades ante la sola palabra *evaluar*.

En el caso de la evaluación de proyectos sociales, se ha privilegiado un enfoque de evaluación que solamente centra su mirada en asuntos como el conteo, la observación, la medición y la verificación de acciones y variables y que desconoce el valor de los procesos y desarrollo de los programas, al no entender la evaluación como oportunidad de aprendizaje y desarrollo humano y —sobre todo para las comunidades— de reflexión crítica sobre sus prácticas. Otra de las concepciones más generalizadas acerca de la evaluación es aquella que la relaciona directamente con la formulación de *juicios*; es decir, como una valoración que efectúan las personas ante lo que hacen o se han propuesto.

Las personas que participaron en el estudio también expresaron, al principio, una valoración negativa de la evaluación, pero en la medida en que conocieron un modelo participativo y alternativo para evaluar, emergió la palabra *reflexión* como categoría central de la evaluación, y es el modelo que esta investigación presenta.

También, un proyecto como este quiere privilegiar la experiencia de evaluación participativa desde la perspectiva de los actores; por ello, el hallazgo que equipara la evaluación con la reflexión es importante dentro de una visión de investigación cualitativa, como la de este estudio, cuando resalta la importancia de lo que las personas expresan, viven, creen y sienten, más que las preguntas e intereses del investigador, ante lo cual fue necesario asumir una postura ética y de respeto ante los actores y sus testimonios, creencias y prácticas, para alcanzar a mostrar y presentar el sentido y significado que le concedían a la evaluación

Para acercarme al tema de la evaluación participativa fue necesario vivir de manera permanente la experiencia de evaluación que practican las madres y las promotoras del centro familiar; de esta manera pude comprender, desde una mirada etnográfica, las diversas formas de pensar la evaluación y llevarla a cabo. Pude entender las reacciones y sentimientos que se suscitaban en las personas durante los momentos de evaluación; por ello, este informe también da cuenta de la experiencia de mi participación en un programa de desarrollo social como investigador y coordinador del proyecto centro familiar, roles que en muchos momentos propiciaron fortalezas o limitaciones al proceso investigativo

Por su parte, el producto académico para optar al título de magíster en educación y desarrollo humano se definió en varios apartados para la presentación coherente de los hallazgos: en la primera parte se plantea el problema de la evaluación de proyectos sociales, desde una perspectiva participativa, ante lo cual se plantean las preguntas y los objetivos que guían la investigación; se expone, además, la justificación de la pertinencia que tiene esta clase de estudios en investigación cualitativa. En el siguiente apartado, denominado *referente teórico*, se presenta la evolución de la evaluación en la historia y sus fundamentos epistemológicos, además de su aparición en los proyectos, y se asume una postura ante el concepto mismo de desarrollo social.

Posteriormente, en la aproximación al método de investigación, se presenta la opción del investigador por la concepción constructivista de la realidad, planteando la noción de ciencia a partir de las visiones encontradas de la misma: explicar y entender. Se presenta como método investigativo la autoetnografía, que me proporcionó como investigador la posibilidad de acercarme a los modos de vida de las personas.

Los resultados de este estudio se exponen a partir de la presentación del programa Colombianos Apoyando Colombianos, del Cinde, mostrando una experiencia de formación en desarrollo comunitario en dos barrios del mu-

nicipio de Bello. Para ubicar al lector, se expone la visión de evaluación que el Cinde implementa en sus programas, sus fundamentos filosóficos y teóricos y la historia del programa en esas comunidades.

Una parte central del estudio la constituye el apartado en el que se recogen la voz de las madres y promotoras: construyendo el sentido de la evaluación —, en las que, por medio de metáforas, las personas privilegian una mirada reflexiva y de aprendizaje de la evaluación, resultado de un proceso participativo y permanente. Desde la perspectiva de las personas, estas manifiestan su significado de evaluación: qué se evalúa, cómo es el proceso de evaluación y algunos indicadores que encontraron en el proceso evaluativo.

En la parte final de discusión y conclusiones, el estudio compara los hallazgos de la teoría clásica de la evaluación, indica fortalezas y limitaciones del estudio y concluye con recomendaciones que de esta investigación se derivan para el Cinde y para la cualificación del proceso de evaluación dentro del programa Colombianos Apoyando Colombianos.

Llegar a este producto me ha implicado un esfuerzo, como investigador y coordinador del proyecto; un trabajo de permanente reflexión y análisis, de revisión bibliográfica y de esfuerzo de escritura que condujeron al análisis

final y la elaboración del informe definitivo, dentro del cual asumí posturas epistemológicas y teóricas propias, que posibilitan disfrutar de la etnografía.

Por último, debo advertir que en el texto aparece la palabra *actores* para designar genéricamente a las personas que ofrecieron sus testimonios y que, en esta investigación, se refiere a las madres y promotoras.

1. Planteamiento del problema

Los procesos de evaluación dentro de programas de desarrollo social se han entendido generalmente como procesos de monitoreo, seguimiento y verificación de acciones propuestas en la implementación y desarrollo de proyectos; es decir, la evaluación se ha entendido como el conteo y cumplimiento de diferentes actividades, establecidas de acuerdo con un plan de trabajo previamente diseñado y trazado, que solo tiene lugar en momentos muy precisos de la ejecución o finalización de las acciones (Martínic, 1997).

Por otra parte, la evaluación tampoco se ha incorporado como práctica habitual dentro de las instituciones y organizaciones que llevan a cabo proyectos y programas de desarrollo comunitario, pues —como veremos más adelante— en lo que respecta a la práctica de evaluar, las preocupaciones han tenido que ver con asuntos más administrativos o gerenciales de la implementación de los proyectos mismos. En otros casos, las organizaciones poseen un departamento especial encargado de evaluar, con des-

conocimiento, incluso, de la evaluación que puedan realizar los actores directos de los programas.

Dicho de otra manera, la evaluación ha predominado como actividad externa a los procesos de desarrollo y no como reflexión que surge de la práctica misma, útil para los proyectos, el avance en el entendimiento de la realidad y del contexto en el que los programas se implementan y la comprensión de los problemas sobre los que se pretende incidir. En este contexto, es frecuente encontrar concepciones de evaluación muy centradas en visiones de eficiencia o rentabilidad, que entienden la evaluación como sola supervisión, que solo consideran la relación costo-beneficio, o que la conciben como certificación, aprobación, calificación o descalificación (Arango, 1980).

Si solamente tomáramos la evaluación desde la dimensión de *eficiencia*, encontraríamos que este enfoque no permite llegar a comprender la efectividad ni el impacto a largo plazo de las acciones que se desarrollan en el seno de los procesos sociales empeñados en promover el desarrollo humano. La concepción que busca impacto rápido desconoce la importancia que tienen los procesos de negociación de intereses y de diferentes visiones que las personas y las comunidades van alcanzando a partir de su acción y el significado que ello tiene para los actores. Adolece además de una falta de

comprensión más amplia del acto de evaluar en tanto oportunidad de crecimiento y promoción de las personas y los grupos humanos y no alcanza a generar aprendizajes significativos ni transformaciones personales, sociales y culturales.

Hoy también encontramos visiones que entienden la evaluación como “el proceso que permite determinar el grado en que han sido alcanzados los objetivos propuestos” (Casanova, 1999: 20). Si bien esta constatación es necesaria para establecer la magnitud de los alcances deseados, de todas formas una evaluación enfocada solamente como verificación de resultados o logros fijados previamente ha llevado a la adopción de una cultura que privilegia la ejecución de acciones para alcanzar los objetivos a toda costa —pensando en la evaluación como momento de rendición de cuentas, más de tipo técnico, eficientista e instrumental— que a la reflexión sobre la práctica misma. Tampoco hace visibles los aprendizajes y las estrategias de sostenimiento y fortalecimiento que exige la continuación y mantenimiento de los logros conseguidos.

También es cierto que cuando se evalúa, se resaltan generalmente los aspectos más débiles y las dificultades más sobresalientes de los procesos, en el afán de encontrar por qué no se alcanzaron los objetivos propuestos, sin que tampoco se encuentre en estos posibles “errores” las oportunida-

des para superar los obstáculos, cualificar las actividades y acciones, formular alcances y metas más reales y facilitar la planeación de procesos formativos y de fortalecimiento de los actores sociales en el tema evaluación.

Esta es otra parte del problema con el que se enfrenta hoy la evaluación: la falta de formación en este respecto de las personas y actores comunitarios; y si estos procesos existen, su orientación es generalmente instrumental, funcional y técnica. Esto quiere decir que la formación se entiende como “capitación” de agentes para el manejo de entrevistas y encuestas, entre otros, con el fin de entrenarlos en destrezas, además de habilitarlos para que administren y diligencien instrumentos y recojan datos, sin que ello les sirva para comprender su situación ni de las comunidades (Roldán, 2000).

De esta manera, ha venido presentándose una noción de evaluación bastante reducida que ahoga las posibilidades de la evaluación misma. El reduccionismo se refleja, como ya lo dijimos, en entender la evaluación como conteo y verificación de acciones planeadas: centrada solo en la dimensión de evaluación de productos o centrada en la descripción de aspectos observables y medibles —aparentemente fáciles de registrar y casi exclusivamente de carácter cuantitativo—, en detrimento de una evaluación más

formativa, comprensiva y reflexiva, que la considere como parte del trabajo y la vida diaria y no como la última fase del ciclo de un proyecto (Martinic, 1997).

El reduccionismo también se observa con frecuencia cuando se cree, o se hace creer, que son otros agentes, por fuera de los procesos, los que están en capacidad de hacer seguimiento y monitoreo y de llevar a cabo la evaluación; que los “expertos” son más idóneos que los mismos actores que implementan los proyectos sociales en sus propios contextos. La práctica de evaluadores externos ha sido utilizada, y no en pocas experiencias, como mecanismo de control y supervisión, y en casos extremos, de descrédito de las personas, al partir del supuesto de que las comunidades no serían tan objetivas al valorar y evaluar lo que hacen y que por consiguiente no verían de manera neutral si sus acciones logran o no los resultados esperados.

De la mano de este modo de entender la evaluación, los resultados analizados regresan a las instituciones financiadoras, desde donde se toman muchas veces decisiones sobre los proyectos y programas y se proponen correctivos a las situaciones indeseadas. Además, se cree que se toman en cuenta los actores por el solo hecho de que se les consulta o se les devuelve los resultados (Bernard van Leer Foundation, 2002).

De esta forma, los actores sociales deben asumir las decisiones externas para la superación de carencias, dificultades y problemas, sin que sean ellos los que formulen y propongan soluciones y alternativas ni puedan expresar desde su visión sus necesidades y preocupaciones. Claramente se desestima, como señala Myers (2002), la creación de ambientes de participación, propicios para la negociación y la toma de decisiones conjuntas por parte de los actores mismos, además de que se promueve en las comunidades la idea de que la evaluación es algo que no les pertenece, que se trata de algo técnico por fuera de ellos y que posee en sí el carácter del control y la supervisión por parte de expertos (Evans, Myers y Ilfeld, 2002).

Una de las reacciones más corrientes ante esta visión consiste en generar fuertes resistencias en las comunidades ante la sola palabra 'evaluación', pues al sentirse juzgadas y examinadas, no consultadas ni tenidas en cuenta, y en muchos casos, estigmatizadas o incomprendidas, la evaluación se convierte para muchas personas y grupos humanos en algo tedioso, nada atractivo y poco necesario, y termina por adquirir carácter punitivo o de carga.

Como ya anotamos, esta forma de evaluar, *ex praxis*, desconoce las dinámicas, contextos, condiciones y tiempos dentro de los cuales los proyectos sociales se llevan a cabo; no tiene en cuenta ni a los actores, ni su saber,

ni los contextos en que las comunidades realizan actividades y acciones para mejorar sus condiciones de vida, y, aun menos, podrá proveer una visión de evaluación entendida como práctica social compartida y participada (Martinic, 1997), como actitud responsable, reflexiva y autocrítica. En este sentido, Evans y Myers (2002: 4) piensan, respecto de quienes la desarrollen y realicen, que “los promotores de la evaluación son generalmente los que determinan quién debe estar involucrado en la misma”.

Ante el panorama expuesto, se concluye entonces que al escasear los verdaderos procesos de evaluación participativa dentro de los cuales se pueda intercambiar y equilibrar el saber de las comunidades con el saber “técnico” —el académico— y con el saber experto de evaluadores externos, el empoderamiento de los actores y grupos sociales y el reconocimiento de la evaluación como herramienta de desarrollo humano y social seguirán siendo lentos, pobres, sesgados y llenos de tensiones. Las comunidades no podrán contar con una instancia que les facilite hacer visibles los problemas, comprender las causas que los originan y enfrentarlos de manera más creativa, ágil y efectiva.

Por otra parte, la falta de formación tampoco ha favorecido una reflexión permanente de las comunidades acerca de sí mismas y de las formas y modos más corrientes con las cuales han asumido, tramitado y soluciona-

do sus dificultades y obstáculos. No solo es necesario garantizar una actividad evaluativa que dé cuenta de los aprendizajes significativos de los actores (Marsden y Oakley, 1994), sino que, además de ello, pueda suministrarles marcos conceptuales y herramientas metodológicas que les permita, por un lado, observar, registrar y comprender los cambios y transformaciones sociales y culturales alcanzados e identificar retos a los que se enfrentan y, por el otro, que los promueva como personas capaces de tomar en sus manos las decisiones de su propio desarrollo.

Existe la experiencia de un programa de desarrollo integral comunitario, implementado por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) en los barrios Maruchenga y París del municipio de Bello, Antioquia, que desde hace más de quince busca promover la participación social y comunitaria en favor de la niñez. Dicho programa ha tenido un proceso de formación de líderes comunitarios y familias y ha contado con diferentes propuestas evaluativas.

En los últimos cuatro años, el Cinde viene implementando una propuesta de evaluación participativa en el programa Colombianos Apoyando Colombianos,¹ que busca, a través de centros familiares y comunitarios, la crea-

1 En lo sucesivo, en este texto, se seguirá utilizando el término *Colombianos* como abreviación del programa Colombianos Apoyando Colombianos.

ción de ambientes adecuados para primera infancia. Este programa constituye una experiencia particular para identificar aprendizajes valiosos sobre una propuesta alternativa de evaluación.

Teniendo en cuenta la discusión anterior sobre evaluación, las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el significado que tiene la evaluación para los actores del programa Colombianos Apoyando Colombianos?
- ¿Cómo ha sido la experiencia de evaluación en el programa?
- ¿Qué aprendizajes sobre la realidad han generado los actores como producto del proceso evaluativo?

2. Justificación

Dado que no existe mucha experiencia acerca de evaluaciones que rescaten el papel de la subjetividad en el ámbito de los proyectos sociales, en los que se tengan en cuenta aspectos del orden de lo humano basados en la comprensión y el sentido que tiene la evaluación para las personas, de modo que se trasciendan las concepciones tradicionales de evaluación basadas en la medición, el control o el juicio, vale la pena entonces realizar investigaciones de este tipo como aporte a la evaluación de programas de desarrollo.

El proyecto se enmarca entonces dentro del propósito explícito de fortalecer y hacer visible lo humano y sus particularidades, al referirnos a la evaluación. En esta medida, el estudio sería una oportunidad en general para la evaluación de proyectos sociales, de poder enriquecer sobre todo su ámbito teórico.

Se justifica también este estudio, de manera particular, para todos los actores del programa *Colombianos Apoyando Colombianos*, creado por el Cinde. Este tipo de evaluaciones fomenta en los actores un proceso de reflexión continua, individual e institucional, que conduce a su cualificación desde el inicio de los proyectos. Para los actores locales, se justifica esta investigación en tanto podrán alcanzar mayor comprensión de su quehacer, de sus acciones y proyectos y de las proyecciones de los programas que desarrollan con sus comunidades. Para el Cinde, será la oportunidad de comprender mejor los procesos de evaluación, con el fin de tomar acciones en relación con el programa *Colombianos*, con otros programas y con el sistema de evaluación que promueve. A partir de la reflexión llevada a cabo, el proyecto investigativo generará conocimientos que se traducirán en recomendaciones concretas para fortalecer los programas y proyectos. También, para otras organizaciones e instituciones que llevan a cabo programas de desarrollo social y comunitario en los cuales tienen que abordar el tema de la evaluación, el estudio tiene sentido, ya que le podrán reconocer elementos de análisis e implementación de los aspectos evaluativos, teniendo en cuenta efectos del programa y, en particular, de la evaluación, sobre las personas y en la toma de decisiones.

Este proyecto de investigación se justifica en tanto hará aportes relacionados con la evaluación como oportunidad de desarrollo humano, lo cual

tendrá implicaciones y definirá retos para que los programas sean más creativos e innovadores y para que tengan en consideración propuestas de evaluación más integrales, en las que la dimensión de lo humano enriquece las miradas, las visiones teóricas y las prácticas de la evaluación.

3. Objetivos del proyecto de investigación

3.1 Objetivo general

Comprender cómo es el proceso de evaluación en el programa Colombianos Apoyando Colombianos y qué sentido tiene para las personas vinculadas a él: promotoras, madres, padres y personas significativas de niñas y niños.

3.2 Objetivos específicos

—Conocer los significados que las comunidades y los actores del proyecto Colombianos Apoyando Colombianos otorgan a su experiencia de evaluación.

—Comprender cómo los actores comunitarios, vinculados al programa Colombianos Apoyando Colombianos, generan aprendizajes sobre su realidad, por medio de la evaluación participativa.

4. Referente teórico

4.1 La evaluación

La palabra evaluación es polisémica; es decir, presenta una variedad de significados que muchas veces tienen poco en común y que con frecuencia plantean ideas bastante divergentes y, en muchos casos, contradictorias. En ella, encontramos visiones y enfoques muy técnicos, que privilegian sobre todo las formas y procedimientos y la validez de las herramientas de tipo instrumental. Otro discurso asociado a la evaluación contiene un carácter ético-político, referido a los derechos y la legitimidad de evaluar, y que está asociado al poder de quienes evalúan; o también se la concibe desde un discurso de eficiencia, asociada a normas, criterios y calidad. (Sandoval, 1995)

A pesar de las diferencias, existe una visión generalizada que concibe la evaluación como juicio, a partir del cual se desea conocer el alcance de lo que se propuso dentro de un proceso determinado para la posterior toma

de decisiones. Dentro de esta visión, lo importante será la coherencia existente entre la naturaleza de lo que se evalúa y los criterios que se utilizan para juzgar. Aunque la mayoría de los autores se refieren a la evaluación como juicio, David Marsden y Peter Oakley (1990: 7) se alejan de esta idea, proponiendo superar la visión de juicio por otra de *desarrollo*, centrada fundamentalmente en el *aprendizaje*.

Esto quiere decir que las evaluaciones deben reorientarse hasta convertirlas —para todos los que de ellas participan— en experiencias de aprendizaje de sí y del contexto, y cuyo propósito debe ser fundamentalmente el desarrollo de las personas. Esta postura tendrá dentro de este estudio particular significación, en tanto que, como se verá en los hallazgos, la evaluación adquiere carácter dinámico, unido al desarrollo de los actores sociales y al aprendizaje que las personas alcanzan al ejercerla.

4.1.1 La evaluación en la historia

El término ‘evaluación’ apareció asociado en primera instancia a las exigencias de la producción que, bajo la influencia de un modelo de ciencia empírica, cuyo principal interés era la medición de lo producido, tuvo su aparición a partir del proceso de industrialización de finales del siglo XIX. De ahí, trasladó su campo de acción al ámbito educativo con el moderno discurso científico, que empezó a observar a los estudiantes como insumos

propicios para la producción y que, a su vez, podrían ser seleccionados con base en criterios de homogenización o nivelación de conocimientos. De esta forma se empezaron a incorporar, entre otros, términos como “objetivos de aprendizaje, evaluación educativa, diseño curricular” (Sacristán y Pérez, 1985: 76), entre otros.

Las primeras concepciones de evaluación se referían a la medición de los objetivos externos propuestos en los programas de aprendizaje y, por este tiempo, la evaluación se entendía como la *constatación* de la correspondencia entre los resultados obtenidos al final del proceso, contrastados con los objetivos propuestos, y el rendimiento que se pretendía alcanzar o determinar con el grado en que habían sido alcanzados los objetivos.

Con Ralph Tyler, entre 1932 y 1942, la evaluación adquirió el carácter de método, cuya referencia central eran los objetivos preestablecidos para el rendimiento de los educandos. En sus propuestas, la evaluación suponía un juicio de valor sobre la información; esto produjo gran impacto en la literatura referida a la evaluación, al proponer actividades como escalas de actitud, cuestionarios, observaciones y otras formas de coleccionar evidencias sobre los desempeños de los estudiantes al tratar de alcanzar los objetivos de la enseñanza.

En sus obras, fundamentalmente desde el interés educativo, Tyler (1942, citado en Casanova, 1999) delimitó algunas fases propias de este tipo de evaluación, haciendo de ella un método dentro del cual se querían establecer las situaciones adecuadas para que se pudiera demostrar la consecución de los objetivos, explicar los propósitos de las estrategias, identificar las personas responsables de la evaluación, describir la recopilación de datos de trabajo y comparar dichos datos con los objetivos.

La evaluación pretendía así, según Tyler, emitir una valoración determinada acerca de los resultados del proceso llevado a cabo, lo que suponía un juicio de valor sobre la información que se poseía, y esta valoración, a su vez, arrojaría indicios para mejorar la calidad educativa, en el sentido de fortalecer las carencias e inconsistencias entre los objetivos propuestos y los resultados finalmente obtenidos. Dentro de esta concepción de evaluación, el interés estaba centrado en dar cuenta de lo alcanzado y comprobar si lo propuesto se había cumplido.

Mucho más tarde, en la década del sesenta, cabe destacar los aportes de L. J. Cronbach (1963). Este autor, aún desde la orilla de la educación, agregó un elemento importante para la concepción de la evaluación, al definirla como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (Cronbach, 1963, citado en Casanova, 1999). Esto

indicaba que el fin de la evaluación ya no sería la medición, ni la comprobación de la adecuación objetivos–resultados, sino el proceso que permitía darse cuenta de lo que había pasado, para tomar decisiones. La evaluación, en sus planteamientos, se orientaría fundamentalmente hacia una decisión que era preciso tomar de manera fundada, trascendiendo así la evidencia del solo cumplimiento de los objetivos.

Otro momento importante en la evolución del concepto de evaluación lo marcó M. S. Scriven (1967, citado en Escudero, 2003) en la década de los años setenta, al incluir en su definición la necesidad de *valorar* el objeto evaluado, desestimando que el objetivo de evaluar sea solamente mirar la validez y el mérito de lo que se realiza en concordancia con los objetivos preestablecidos, para poder decidir si conviene o no continuar con un programa emprendido.

Ante esta necesidad de “valorar el objeto evaluado”, Scriven (1976 citado en Sandoval, 1995: 31) acuñó dos términos que señalaban funciones complementarias de la evaluación, a los que llamó *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*, resaltando que debían tenerse en consideración, por una parte, la mentalidad de quien evalúa y, por la otra, la manera en que se lleva el proceso evaluativo y los resultados que de él se han obtenido.

La función sumativa, dirigida a la evaluación de resultados, propia de proyectos sociales, se encargaría de juzgar y valorar las metas y resultados obtenidos en los procesos. Ella evalúa los resultados de la implementación de un programa y provee así a los actores de una actitud ética y responsable ante los hallazgos, trascendiendo la verificación del logro de los objetivos.

Este tipo de evaluación se asocia generalmente con la *evaluación terminal*, cuando culmina un proceso o un período de tiempo, sin tener en cuenta sus bondades, aciertos, ni limitaciones existentes en el desarrollo mismo del proceso. Sin embargo, esta función sumativa aporta ideas útiles en la perspectiva de la planeación social, ya que se encarga de juzgar los méritos de los resultados y las metas obtenidos, hace énfasis en efectuar el balance de las realizaciones, logros y dificultades y se orienta fundamentalmente a comprobar la efectividad de las acciones de los programas y proyectos, además de apoyar y orientar la toma de decisiones, y de promover la actitud responsable de los diferentes actores para la continuación y sostenimiento de los programas

El segundo tipo de evaluación, la formativa o de proceso, está relacionada con el concepto de seguimiento y monitoreo y se produce cuando se desarrolla un programa con el propósito de mejorarlo a través de la realimenta-

ción continua del proceso de implementación. Este tipo de evaluación tiene además una función informativa, proactiva, en tanto que la información suministrada se utilizaría para tomar decisiones durante el desarrollo del proyecto. De ahí su carácter formativo, al tener como objeto el ver los progresos obtenidos día a día hacia el alcance de metas y objetivos. Para ello se integran procesos de formación de los actores que participan y desarrollan los proyectos, con el fin de fortalecer la capacidad de gestión de las personas, al ser ellas mismas quienes identifiquen sus fortalezas y oportunidades, debilidades o amenazas que afecten o influyan en el acercamiento de los logros.

La evaluación formativa busca estimular la reflexión y la crítica en los actores sociales y permite mejorar de manera sostenida la calidad de las actividades, ya que ella se utiliza para encontrar la forma de mejorar el funcionamiento de los programas y se implementa, tanto en una etapa temprana como a lo largo de la vida misma de todo el proceso.

De esta forma, Scriven contrapuso la evaluación, entendida como juicio de valor, a la investigación de cuño convencional positivista-empirista —que busca la objetividad mediante la observación controlada— cuando introdujo y resaltó el valor de lo subjetivo, aspecto en el cual se basa la evaluación al momento de hablar de resultados. Esto implica tener en cuenta la ideo-

logía del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad, el momento histórico y el contexto en que se mueve, entre otros factores.

Al introducir Scriven el concepto de subjetividad, expresó distinciones marcadas entre la evaluación y la investigación. La diferencia esencial radica en que la evaluación basa su significado filosófico y científico en la producción de lo que los científicos sociales han considerado ilegítimo por años: un *juicio* de valor. Es decir, evaluar permite construir un juicio; esto es, generar una reacción, una opinión, identificación y valoración frente a los resultados. Todos estos aspectos lejos de mostrar neutralidad u objetividad, dejan aflorar su carácter subjetivo y, en ese sentido, se salen del ámbito de la investigación convencional.

Con las críticas internas y externas dentro de las ciencias sociales, ejercidas por Guba y Lincoln (2000) a la visión heredada de las ciencias, pusieron de relieve cómo el paradigma positivista excluía el contexto en el cual la investigación y el conocimiento se generaban; tampoco nombraba los significados, propósitos e intereses de los actores; se excluía también todo tipo de descubrimiento, debido al énfasis en la verificación de hipótesis; se negaba toda carga teórica y valorativa por parte del sujeto que conoce, con pretensión de neutralidad e independencia ante el fenómeno-objeto de estudio.

En este contexto de mirada más amplia frente a la evaluación, Guba y Lincoln (1989 citado en Escudero, 2003) afirmaron que hasta ese momento se podía distinguir tres generaciones dentro del desarrollo de la evaluación, proponiendo una cuarta generación alternativa.

La primera generación estuvo orientada básicamente a la medición, administración, calificación e interpretación de pruebas. En la segunda se destacó la descripción de lo evaluado a la luz de los objetivos establecidos con anterioridad. En la tercera, la evaluación se enfocaba en el juicio, en juzgar los méritos y valores con base en estándares y modelos. En la cuarta generación, los autores proponen un proceso de evaluación que busca las afirmaciones, las preguntas y los asuntos de las personas interesadas para negociar; o sea, esta generación centra el foco de la evaluación en las demandas y las preocupaciones de las personas que participan del proceso evaluativo. En esta última generación, la evaluación, por su compromiso con resultados que contribuyan a tomar decisiones, requiere de la negociación con los actores.

En esta forma, en la medida en la investigación permitió el paso a nuevos paradigmas, se hizo posible la aparición de un sentido diferente a la investigación, en el momento en que a los juicios de valor, a la multiplicidad de visiones de la realidad, y a la utilización de los resultados para mejorar los

procesos se les otorgó gran relevancia. Por este motivo, y desde esta perspectiva, Lincoln y Guba (2000) afirmaron que al hacerse difusa la distinción entre investigación y evaluación, esta última es una vertiente de la investigación, retornando la evaluación a la ciencia, al reconocerse la importancia de la subjetividad dentro de toda investigación.

4.1.2 La evaluación desde lo epistemológico teórico

Como se ha expresado antes, la evaluación ha sido generalmente asociada solo con un paradigma de ciencia, el cual privilegia lo instrumental y funcional, lo medible y comprobable experimentalmente, que busca aprehender la realidad desde afuera; postura que ha presentado a la evaluación como la comprobación del cumplimiento de los objetivos.

Desde otra perspectiva, existen otras visiones de ciencia, dentro de las cuales el conocimiento no es fijo, ni con él se alcanzan y enuncian verdades absolutas, sino que en tanto construcción colectiva y permanente, la evaluación da cuenta de la subjetividad de múltiples visiones y realidades, y el conocimiento es una fuente de comprensión para aprehender la realidad como una fusión de diversos horizontes de sentido en el marco de nuestras experiencias, las cuales no pueden ser entendidas independientes del contexto social, económico y cultural (Vasco, 2003).

Al este respecto, y con base en los planteamientos de Guba y Lincoln (1994 citado en Sandoval, 1995), aparecen varios interrogantes de tipo epistemológico para entender la generación de conocimiento como una de las características de la evaluación. El primero se pregunta por cuál es la naturaleza de lo cognoscible y de la ‘realidad’; el segundo indaga por las relaciones entre el sujeto que elabora el conocimiento y lo conocido o cognoscible; y el tercero se pregunta por cómo proceder debería el sujeto que conoce, o sea, cualquier actor social, para obtener su conocimiento, y que este conocimiento sea válido y comprensible.

En la evaluación, desde esta mirada, se favorece y propicia poder construir un conocimiento válido, útil y significativo, con la posibilidad de su comprensión, en tanto que equilibra la intuición y el sentido común con un esfuerzo intencionado, ordenado y sistemático. Se reconoce, entonces, que aprehendemos el mundo que nos rodea en función de nuestras propias opiniones, de lo que creemos y lo que de él valoramos, y que al evaluar, concebimos la realidad de forma múltiple, de tal manera que “puede que diferentes individuos perciban resultados similares, pero tengan distintos significados de lo evaluado” (Peñaranda, 1998: 5).

4.1.3 La evaluación de proyectos de desarrollo social

Dentro los de proyectos de desarrollo social encontramos que la evaluación no ha sido una práctica habitual, y que cuando ésta se realiza, se hace para responder a compromisos y obligaciones contractuales con las entidades o instituciones que aportan recursos financieros para la puesta en marcha de los proyectos. Este tipo de práctica utiliza la evaluación como medio de control, y antecede a la decisión sobre la continuidad, viabilidad o no de un proyecto.

Si se reconoce que la evaluación es una acción social, que “ayuda a las comunidades a organizarse para solucionar sus propios problemas, o para crear conciencia de los problemas para promover un proceso de autogestión” (Oakley, 1990: 30), una práctica social sin evaluación genera limitadas oportunidades de aprendizaje sobre sí misma, y deja a los actores al margen de la comprensión de lo que ocurre en sus contextos, y en los proyectos mismos.

En tal sentido, conviene distinguir algunos tipos posibles de evaluación que hacen parte de un continuo, y que dan cuenta de las influencias de un proyecto o programa a lo largo de cierto tiempo. Martinic (1997) presenta un enfoque integrado de evaluación al interior del ciclo de vida de un proyecto, dentro del cual distingue momentos o fases: la primera la denomina “ex ante”, línea de base o estado del problema a resolver mediante el pro-

yecto, y que como punto de partida presenta directrices importantes para la ejecución.

A continuación sigue la evaluación de procesos, que da cuenta de los resultados de todas las actividades implementadas, de los efectos y productos generados, en donde “la evaluación es el análisis que se realiza de los resultados del proyecto en curso” (Martinic, 1997: 32).

Y el último momento es la evaluación “*ex post*”, de impacto, entendida como los logros o cambios reales que se pueden observar en el largo plazo, atribuibles a la acción del proyecto. Esta última evaluación quiere dar cuenta de los logros que continúan en las personas o instituciones, después de un tiempo muy amplio en el que han participado en los programas o proyectos.

Otros autores como Myers (2002), Oackley y Marsden (1994) proponen además de lo planteado por Martinic otros tipos de evaluación, contribuyendo cada una de ellas a una perspectiva diferente de los proyectos. Myers incluye la evaluación de diagnóstico, durante el diseño y planificación del proyecto; la evaluación de supervisión, una vez que el proyecto está en marcha; la evaluación del proceso, que tiene por objeto las actividades que están siendo realizadas dentro del proyecto; la de efectividad, que

se dirige a mejorar el diseño de las actividades; la evaluación de impacto, que determina si el proyecto ha tenido el efecto deseado sobre los participantes; la evaluación de la relevancia, la cual se pregunta por la continuidad del proyecto en relación a la pertinencia del mismo de acuerdo a necesidades encontradas, y la evaluación de sostenibilidad, que pretende determinar cuáles de las actividades es posible mantener luego de terminada la financiación.

Para Peter Oakley (1994: 30) la evaluación deberá cumplir ciertos criterios básicos, buscando con ello que los actores sientan que la evaluación les es útil y le encuentren sentido. El primer criterio es que la evaluación debe llevarse a cabo de forma “integrada, no aisladamente”, y se debe ver como parte integral del proyecto, no como una tarea tediosa adicional. Además, debe ser desarrollada por las personas vinculadas, “no impuesta, ni por un grupo externo”.

Oakley también propone que desde el inicio del proyecto la evaluación debe ser “distribuida y compartida” para dar a cada miembro del equipo una responsabilidad individual en la recolección de la información, y en este sentido, debe ser al mismo tiempo “continua y permanente”, de ahí la importancia de que la evaluación sea “participativa localmente”, pues es vital que la gente participe de todo el proceso de evaluación.

Con base en los planteamientos anteriores, se requiere entonces replantear la visión tradicional de proyectos de desarrollo social, y superar la visión lineal que los concibe como un conjunto de acciones específicas, para lograr un objetivo determinado, reconociendo su carácter dinámico, propenso a numerosas fuerzas y condicionamientos, pero también a múltiples intereses y puntos de vista. Se trata más bien de un proceso de construcción, que va comprendiéndose y cualificándose durante su desarrollo, en la marcha, y con la transformación de todos los actores, lo que significa que los objetivos pueden cambiar durante su ejecución, porque el diálogo, la concertación y la comprensión se van fortaleciendo durante su transcurso.

Así, la evaluación de un proyecto de desarrollo social va más allá de observar y verificar el cumplimiento de una programación y la utilización de recursos, para producir unas actividades determinadas. Esto implica la necesidad de superar la medición, cuantificación y juzgamiento, para poder acceder a un mayor grado de comprensión, basado en cambios en las relaciones de los actores que permitan la credibilidad y legitimidad de los resultados de la evaluación. De ahí que es necesario considerar la evaluación, dentro de los programas y proyectos de desarrollo social, como un espacio de reflexión y de aprendizaje individual y colectivo; como un mecanismo para favorecer la participación, y como una instancia de negociación

que trascienda intereses particulares y que abarque las diferentes formas de concebir el mundo.

De esta manera, y retomando de nuevo a Scriven (2000), rescata también el valor del proceso en el cual se producen resultados, separándose de solo ver objetivos y metas preestablecidas. Esta perspectiva de tipo educativo de la evaluación formativa va a permitir a los actores sociales detectar fallas durante los momentos de implementación de los programas; proveer de información para las decisiones, y mantener un registro y seguimiento permanente de los acontecimientos y eventos obstaculizadores o facilitadores de los procesos, tal y como ellos ocurren.

Todos los autores mencionados han mostrado la evaluación como un proceso vital, integrado al desarrollo de los proyectos sociales, parte su diseño, ejecución y análisis, con distintos focos, acentos y tipos según la fase en que el proyecto se encuentre o lo requiera. Por ello, en esta perspectiva, y siguiendo los planteamientos de Marsden y Oakley (1990), vamos a entender la evaluación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, como una estrategia de perfeccionamiento de las acciones que realizan diversos actores, en el propósito de transformar una situación o problema, y que como proceso permanente permite fundamentar juicios y negociar visiones e intereses al momento de comprender e intervenir la realidad.

Cuando la evaluación se resuelve solo desde el discurso técnico, se queda en un mero ejercicio instrumental, que desvirtúa el sentido formativo que ella encierra, limitando la oportunidad de comprensión, y desarrollo centrado en el aprendizaje, como lo acentúan Oakley y Marsden (1994).

4.2. Concepto de desarrollo social

Se hace necesario discutir los conceptos de desarrollo social y sus implicaciones para la formulación y ejecución de proyectos que quieren promoverlo, pues no hay una visión única sobre lo que es un proyecto de desarrollo social, y por lo tanto se hace necesario especificar el referente teórico desde el cual se abordan estos conceptos.

Se parte de concebir el desarrollo social fundado en el desarrollo humano, precisando que el desarrollo económico no necesariamente lleva al desarrollo de las personas. El desarrollo social basado en el desarrollo humano, puede entenderse desde varias orientaciones teóricas. La primera se basa en la satisfacción de necesidades, las cuales son de diferente orden: socioeconómicas, cognitivas, psicosociales, culturales y relacionadas con la salud y el ambiente. Maslow (1970 citado en Nimnicht y Arango, 2005) hace una jerarquización de estas necesidades partiendo de las necesidades básicas como salud, nutrición, vivienda, entre otras, y siguiendo con las necesidades de seguridad física y psicológica, necesidades de afiliación y

solidaridad, necesidades de amor y finalmente las necesidades de auto realización.

Por su parte, Manfred Max-Neef (1986) agrupa las necesidades en dos grandes grupos, las axiológicas: ser, tener, hacer y estar, y las existenciales: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Estas son solo algunos de los enfoques teóricos hacia el tema de las necesidades humanas. Todas estas teorías tienen algo en común: el ser humano es complejo y su desarrollo requiere un abordaje integral. Cada una de estos grupos de necesidades son fundamentales para su desarrollo; más aún, la satisfacción de cada se encuentra íntimamente interrelacionada con las demás y, por el contrario, la falta de satisfacción de una de ellas puede afectar todo el conjunto. Por lo tanto, esta concepción del desarrollo requiere un acercamiento transdisciplinario e intersectorial a la acción social.

Una segunda concepción sobre el desarrollo humano parte de la prospectiva. Ésta idea, además de reconocer la importancia de las necesidades humanas, hace énfasis en la necesidad de construir el desarrollo humano desde una conciencia de futuro. No solo se trata de pensar qué ‘necesito’ en la actualidad, sino pensar primero en lo ‘que quiero ser’, para luego reconocer e identificar lo que necesito para lograr ese objetivo.

Un tercer enfoque se basa en el desarrollo de las potencialidades y las libertades. El ser humano requiere potenciar sus capacidades en las diferentes esferas del desarrollo, las cuales abarcan las dimensiones cognitiva, lingüístico-comunicativa, erótico-afectiva, ético-moral, política, lúdico-estética y productivo-laboral. En este sentido, se habla de la expansión de las libertades humanas y del control de la propia vida, de acuerdo a los planeamientos de Amartya Sen (1999).

A este punto de la exposición, se hace necesario contextualizar el desarrollo humano en el ámbito de la sociedad, siendo el desarrollo un proceso interactivo entre la individuación y la socialización, entre lo individual y lo colectivo, por lo cual no es posible desligar, a su vez, el desarrollo humano del contexto social, político, económico y cultural. Por tal razón, se habla entonces de la importancia de promover una sociedad inclusiva, que garantice a sus asociados sus derechos como personas, los cuales incluyen no solo derechos civiles, sino y muy especialmente los sociales, entre los cuales se tienen el acceso a los servicios de salud, educación, vivienda y saneamiento ambiental. Esto es lo que se podría llamar desarrollo social con equidad.

Es necesario también hacer énfasis en dos condiciones básicas para el desarrollo humano y social, las cuales se encuentran en íntima relación: la

educación y la participación. La educación es un requisito fundamental en cualquier proyecto que promueva el desarrollo humano. Esto es así, porque la educación constituye uno de los principales instrumentos o mecanismos para promover las capacidades de los seres humanos en sus diferentes dimensiones, trascendiendo la sola esfera cognitivo-intelectual. Para ello se requiere una educación que responda a las diferentes necesidades de los educandos y a sus características socioculturales; es decir, una educación que habilite a las personas para la acción y para la transformación de la realidad.

De igual manera, la promoción de la participación es básica para cualquier proyecto de desarrollo social. La posibilidad de aprender y de transformar la realidad se encuentra ligada a la posibilidad de participar. Las personas que participan hacen sociedades más inclusivas y equitativas, ya que la participación al mismo tiempo que potencia el aprendizaje, se ve impulsada y fortalecida con los procesos educativos. Por otro lado, la apertura de espacios participativos y deliberativos es un requisito para que las personas y los colectivos accedan a la tramitación de sus diferencias y a la construcción de un proyecto social conjunto.

Por lo tanto, la educación y la participación constituyen dos insumos muy importantes para fortalecer el autoconcepto individual y colectivo y las ca-

pacidades para la solución de los problemas, requisitos del desarrollo social centrado en el ser humano.

5. Aproximación al método de investigación

5.1 Fundamentos epistemológicos

5.1.1 Dos tradiciones encontradas de ciencia

Con el propósito de precisar una posición epistemológica, que sea pertinente a los objetivos de esta investigación, se hacen algunas consideraciones que presentarán la opción por una visión particular al momento de caracterizar la evaluación.

La diversidad de criterios que se aplican a la palabra ciencia, recuerda la disputa que desde hace tiempo ha existido por el concepto. Este debate se hizo agudo a fines del siglo XIX con la aparición en escena de las llamadas ciencias humanas, al preguntarse por cuál era el estatuto de la ciencia que las cobijaba.

Para unos las nuevas ciencias no poseían tal estatuto científico, si se les comparaba con las “ciencias verdaderas” (Mardones, 1990: 19), pero para

otros si. Obviamente la respuesta de unos y otros dependería del concepto de ciencia que cada uno utilizaba como medida para su apreciación. La cuestión candente enfrentó dos tradiciones importantes en la filosofía del método científico: la aristotélica y la galileana.

La primera se remonta a Aristóteles, quien consideraba que hay ciencia allí donde alguien empieza a observar la existencia de los fenómenos que lo rodean, y cuando se percata de ellos. “La explicación científica solo se alcanza cuando alguien logra dar razón de esos hechos o fenómenos” (Mardones, 1990: 21), de tal razón que de ellos se puedan alcanzar principios generales-explicativos, a lo que Aristóteles llamó inducción.

Aristóteles propuso también otro camino posible de explicación científica, el cual consiste en deducir enunciados acerca de los fenómenos y que nos lleven a concluir principios explicativos contenidos en ellos. A esta vía de conocimiento la llamo la deducción. Pero además de lo anterior, esta tradición exigía, para la comprensión de los fenómenos, saber el fin con que estos se sucedían, con qué finalidad, por qué y para qué; es decir, una visión teleológica y comprensiva.

La segunda tradición del debate recupera las corrientes pitagóricas y platónicas, más conocidas como tradición galileana. En el renacimiento tardío

se deja de mirar el universo como una serie de sustancias con propiedades, potencias y facultades, tal como la tradición aristotélica lo expresaba. Ahora, el mundo se ve como un flujo de acontecimientos y causalidades que suceden de acuerdo a leyes. Ya no se trata de buscar sustancias dentro de los fenómenos, o fines intrínsecos; ahora se trata de dar explicación de fenómenos en cuanto se conozcan las leyes que los cohesionan y generan. Esta manera de hacer ciencia recoge el interés práctico y funcionalista del dominio de la naturaleza.

Esta última tradición reconoce que la ciencia es una; así, intenta explicar los fenómenos a partir de la lógica de la experimentación, en la cual algo se mide y se cuantifica con el fin de encontrar relaciones, y establecer leyes universales que expliquen los hechos particulares. Para este propósito, quien investiga se aproxima de la forma más neutral posible al objeto de estudio para garantizar poder comparar la teoría previa con lo que sucede en el campo de lo empírico. En resumen, se trata entonces de una observación por fuera de los fenómenos para dar razón de los hechos. Se trata, según Mardones (1990: 37), de un interés de tipo “pragmático, mecánico - causalista”, al que le importa finalmente el cómo más inmediato de los fenómenos y sus consecuencias. La explicación científica, dentro de esta tradición, es aquella que pueda ser propuesta en términos de leyes que re-

lacionen los fenómenos; leyes expresadas en forma de hipótesis causales, verificables mediante el análisis experimental.

Al decir de Mardones, el debate lo podemos entender como visión comprensiva versus visión explicativa. Esta disputa se ha expresado como dos propuestas diferentes: por un lado, en términos de explicación teleológica, o de los fines, y de otro lado, de explicación causal, referida a la búsqueda de leyes.

El debate ha continuado en nuestros días entre los defensores del llamado racionalismo crítico, y la denominada teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt, que han dado paso a otra visión de ciencia, más desde el ámbito del lenguaje (Mardones, 1990), y que cree en una ciencia que interpreta y traduce la realidad entendida como construcción, y no como un asunto objetivo, único. Esta concepción dará paso a otro el tipo de racionalidad desde la cual va a ser posible *comprender* el conocimiento de lo social y lo humano.

5.1.2 El conocimiento y la realidad

Las posturas expuestas anteriormente responden a las visiones contrapuestas de la confrontación entre un modelo de ciencia de tipo positivista, proveniente de las ciencias empírico-analíticas, y una tradición más de

corte hermenéutico e interpretativo, como ha sido cultivada en las llamadas humanidades.

Pero además, siempre aparece la pregunta acerca del conocimiento que se genera o se quiere esclarecer en los procesos de investigación, o al interior de los proyectos sociales. ¿Qué puede conocerse? ¿Qué podemos hacer con el conocimiento? ¿Qué aprendemos? ¿De qué manera generan conocimiento y aprendizaje las comunidades y los actores sociales? ¿De qué forma nos formulamos y construimos interrogantes acerca de nuestros propios intereses investigativos? ¿Qué ocurre entonces con aquello que llamamos realidad; está ‘afuera’ o ‘adentro’ de nosotros? ¿Qué es lo que nos lleva a ordenar nuestras vivencias y experiencias entre ‘adentro’ y afuera?

Estos interrogantes siempre darán cuenta de la manera como nos acercamos a la realidad, de las maneras de relación con el mundo, y sobre todo, de las construcciones e interpretaciones que hacemos para comprender lo que sucede. De otra parte, es claro que la construcción de lo ‘real’ siempre estará mediada por nuestras experiencias previas, y por la percepción que tengamos y nos hagamos de los fenómenos del mundo. En otras palabras, la mejor manera de engañarse es creer que existe solo una realidad, y por consiguiente una sola interpretación de la misma. Entonces, “si formamos parte de un mundo fenoménico que forma parte de nosotros, podemos

concebir que este mundo esté a la vez fuera y en el interior de nuestro espíritu” (Berger y Luckmann, 1998: 54); y aunque no pudiéramos concebirlo independiente de nosotros, podemos reconocerle “independencia y consistencia” (Morin, 2001 citado en Vasco, 2003: 28)

Siguiendo a Berger y Luckmann (1998), fuera de nosotros se encuentran los “sucesos”; adentro se halla la “interpretación” que hacemos de ellos. Es decir, hay algo que está afuera y que me afecta; pero ese algo lo conozco a través de mis preconceptos o pretexto, de la historia personal y orientaciones teóricas de cada quien; o sea, los sucesos los traduzco y les doy una connotación: los interpreto y objetivo a través de un proceso de interacción. Entonces, el sentido de objetividad con relación a lo humano, tal como lo piensa un modelo de ciencia empírico-analítico, resulta una tarea infructuosa e imposible, ya que sería imposible pensar la realidad por fuera de quien la conoce. La realidad es una interpretación, y no una determinación fija y estática que, como un reloj, obedece a leyes fijas, manipulables, controlables y predecibles.

De igual manera ocurre con la búsqueda de una postura imparcial por parte del investigador al momento de acercarse a algún fenómeno de su interés: ¿cómo entender la objetividad cuando contamos pocas certezas acerca de qué está afuera, o qué está adentro de los otros?

No solo se hace ciencia sobre lo humano, sino, sobre todo, contando *con* lo humano, con su complejidad. Alfred Schütz (1990 citado en Mèlich, 1996: 19) cree que “lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencias”; por ello, la discusión dicotómica y maniquea acerca de qué está afuera o adentro de nosotros pierde su fuerza, pues lo que se ha llamado lo real debe ser conocido de algún modo por el ser humano, y para conocer se necesita el lenguaje como dimensión previa a toda experiencia.

Tampoco se trata de la sola visión subjetiva: la comprensión del mundo y de lo humano podrá entenderse como fruto de compromisos hechos de concesiones mutuas, a través de constantes relaciones de intercambio con los demás, mediadas fundamentalmente por la palabra. Una epistemología de lo humano adquiere así un carácter interpretativo-comprensivo, más que explicativo-causal, y nos va a permitir entender el tipo de racionalidad que debe caracterizar el conocimiento de lo social, dentro de un marco lingüístico y comunicativo, que reconoce finalmente que la realidad es una interpretación, nuestra interpretación. “Según la ‘teoría interpretativa’, los relatos no son espejos pasivos del mundo exterior, sino interpretaciones activamente construidas sobre él”. (Guber, 2002: 47)

Retomando la discusión entre las posiciones aristotélica y platónica, antes presentadas, han existido dos posturas contrapuestas, que han expresado el entendimiento o explicación de la realidad desde dos orillas aparente-

mente inconciliables. Fue precisamente W. Dilthey quien empezó a nombrar y distinguir entre ciencias de la naturaleza, como ciencias de la explicación, y ciencias del espíritu, de la comprensión; una discusión conocida como explicar (*erklären*) contra comprender (*verstehen*). A estas últimas les interesa comprender los hechos particulares, más que explicarlos.

Se trata entonces de acercarse al entendimiento crítico y objetivo del sentido; esto es, comprender para interpretar basados en el sentido común, comprendido éste como el entendimiento que se produce en las interacciones de la vida cotidiana (Morse et al., 2002), en el intercambio de relaciones entre las actividades del investigador y las personas investigadas, proceso en el que se devela la realidad interpretada por los sujetos, desde donde es posible tener otros referentes para hacer una nueva interpretación.

A esta concepción, como opción metodológica Hans Georg Gadamer (1990: 29) la ha llamado la hermenéutica, cuando expresa: “Creo que también mi propia capacidad de juicio encuentra siempre sus límites en el juicio y la capacidad de juicio de los demás. Ésta es el alma del la hermenéutica”. Una opción hermenéutica nos ofrece la posibilidad de interpretar y comprender los distintos horizontes de sentido construidos a través del lenguaje, en relaciones de intercambio.

Para Gadamer (1984: 467), al referirse a la conversación, comprender será entonces una construcción que se realiza con alguien, en donde no necesariamente se llega a acuerdos. Se trata de conocer y entender también los disensos, para llegar a su vez a nuevas interpretaciones.

Gadamer agrega que “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación. Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete”.

En este sentido, el lenguaje lejos de ser una referencia que solo nombra lo que está ‘ahí afuera’, hace la situación de interacción y define el marco que le da sentido (Guber, 2001). El lenguaje será entonces el medio universal para fabricar consensos, disensos, comprensión y reconocimiento de horizontes de sentido, ya que “la comprensión, por lo tanto es una opción, es una hipótesis, es una corazonada lanzada por el investigador, sobre ‘una’ visión integradora del fenómeno” (Peñaranda, 2004: 58).

Así, la comprensión se entiende como un proceso dialéctico, que va y viene; es decir, del todo a las partes y de estas al todo. “Comprender implica siempre interpretar” (Gadamer, 1984: 475-479). En esta medida, las partes

tienen sentido en la medida que son comprendidas en el marco del todo, pero el todo a su vez, se comprende mejor en la medida que se le encuentra más sentido a las partes. “La comprensión es siempre interpretación porque constituye el horizonte hermenéutico en el que se hace valer la referencia de un texto”.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el hermenéutico y el cambio continuo del intérprete, en la medida que acrecienta su pretexto, se puede llegar a dos conclusiones: la primera es que las interpretaciones que hacemos van cambiando con el tiempo y la experiencia; la segunda, es que las preguntas importantes y verdaderamente pertinentes las vamos construyendo a medida que se va dando un proceso de comprensión y cambio individual en relaciones de intercambio e interacción con otros.

5.1.3 Criterios de calidad en la investigación social

Este estudio asume una posición constructivista de la realidad, en la que se reconoce la existencia de múltiples realidades. Entendiendo por ‘realidad’ una interpretación; es decir, lo que llamamos realidad no se encuentra por fuera de los sujetos que conocen. A su vez, y siguiendo a Gadamer (1984), quien conoce lo hace a través de sus preconcepciones o pretexto, de su historia y sus vivencias personales y sociales, además de sus orientaciones teóricas.

Por lo tanto, considero que no podemos hablar de la existencia de la verdad; lo que existe son diferentes interpretaciones de la realidad, y en este sentido, toda ciencia y todo conocimiento están condicionados por intereses particulares, los cuales en esencia son intereses ideológicos y dependientes del contexto en que tales conocimientos se producen. Desde esta perspectiva, este estudio pone en entre dicho los conceptos de certeza, objetividad, confiabilidad y validez, que caracterizan la visión positivista de ciencia.

Así mismo, reconozco la imposibilidad de construir leyes universales para explicar el comportamiento y las dinámicas de lo humano; es decir, la complejidad de los fenómenos humanos que abarcan múltiples interrelaciones entre los colectivos y el individuo, entre lo psicológico y lo sociocultural, requiere bastante cuidado a la hora de efectuar generalizaciones y predicciones. Antes bien, las críticas anteriores a los postulados positivistas plantean nuevos retos y escenarios, pues si no hay “una realidad”, y más bien lo que existe son múltiples visiones, realidades plurales, llego entonces al convencimiento de la necesidad de favorecer la construcción de una visión concertada de realidad, lo cual demanda procesos de negociación de los aspectos significativos en los cuales podamos escuchar las voces de los diferentes actores.

De esta forma, y con base en los planteamientos de Berger, Luckmann (1998), Lincoln y Guba (2000), una buena parte de los fenómenos sociales consisten en las actividades de construcción de sentido alrededor de estos fenómenos, y el conocimiento de esas múltiples realidades implica entonces partir de los procesos sociales en los cuales éstas se construyen.

Por este motivo, más que hablar de criterios de validez, confiabilidad y objetividad, propios del paradigma positivista, será más preciso referir 'criterios de calidad' en la investigación social, dentro de la cual la búsqueda de sentido conlleva recoger y presentar las voces de quienes participan de los procesos sociales, de los actores, cargadas de los sentidos que las personas otorgan a sus acciones, teniendo en cuenta sus múltiples interpretaciones y significados.

La calidad surge entonces, más que de la implementación de un método investigativo particular, de un proceso de interpretación en donde existe espacio para el consenso, la búsqueda de coherencia y la construcción de relaciones.

Esta producción, este estudio, también es una interpretación, mi interpretación, con base en los datos aportados por los actores sociales y de la observación participante del proceso mismo. Presento entonces interpretaciones justificadas a la luz de lo encontrado y expresado por las personas,

y en este sentido, este estudio será, al decir de Guba y Lincoln, (2000 citado en Escobar, 2004) “interpretativamente riguroso”.

Por lo anterior, las conclusiones que el estudio presenta hacen sentido con lo encontrado en la realidad, de tal manera que la pretensión de validez, exigida desde otro paradigma, queda descartada de acuerdo a mi concepción epistemológica y de método, y las interpretaciones propuestas tienen sentido a la luz de los hallazgos que voy a presentar, dejando de ser válidos en tanto que estos se puedan demostrar. Los hallazgos que presenta este estudio son interpretaciones que excluyen la objetividad como criterio de certidumbre y de verdad.

Las interpretaciones del estudio constituyen a su vez las categorías con las que he construido una teoría que explica a su vez el caso particular, mostrando de esta forma que el conocimiento generado es local, y que las interpretaciones están justificadas de acuerdo a lo que los actores han expresado.

La teoría construida y las categorías, servirán para comprender otros casos, y por lo tanto, no se trata de una generalización de los resultados. De esta forma, y en concordancia con los planteamientos de Clifford Geertz (1993), lo que se encuentra en un lugar pertenece solamente a ese lugar, y

no es posible generalizarlo. Las condiciones del estudio son únicas y por lo tanto no es posible la replicabilidad. Solo es posible generalizar los aprendizajes que del estudio se desprenden; es decir, podemos usar la comprensión desarrollada para entender otros casos de evaluación, en otros lugares diferentes, pero los hallazgos nunca serán los mismos.

5.2 Concepción de etnografía

En este apartado se exponen los orígenes de la etnografía, lo que ella se propone desde las diferentes miradas de los etnógrafos, lo que le es propio y particular, y la diferencia con otros métodos de investigación en las ciencias sociales. Finalmente se expone por qué se adopta una mirada de corte etnográfico, más concretamente autoetnográfico para esta investigación, a la que le interesa indagar por los sentidos y significados que las personas otorgan a su acción evaluativa.

5.2.1 Orígenes de la etnografía

Los orígenes de la etnografía están asociados al trabajo de campo que introdujo la antropología cultural al incursionar en el estudio de las culturas exóticas, los pueblos aborígenes y sociedades a pequeña escala, para luego trasladarse a la sociología, que centra su foco de interés mucho más en las sociedades modernas, y que paulatinamente influenciaría la práctica etnográfica de las ciencias durante el siglo XX.

Dos etnografías consideradas hoy como ‘clásicas’ marcaron los comienzos del moderno trabajo de campo: Los argonautas del pacífico oeste, *The argonauts of the Western Pacific*, del polaco Bronislaw Malinowski, y *La Etnografía de los Kwakiutl*, *The Kwakiutl ethnography*, del naturalista alemán Franz Boas. Para este último el trabajo de campo debería ser intenso y en profundidad, de tal manera que se pudiera “producir material etnográfico que muestre cómo piensa, habla y actúa la gente, en su propias palabras” (Boas citado en Guber, 2001: 27).

Una de las alumnas más sobresalientes de Boas, Margaret Mead, llamaba a este método “excavar en la cultura” (Guber, 2001: 28-30), como una forma de hacer arqueología humana al estar cerca de la gente, para observar al detalle su cotidianidad, lo que a las personas les sucede, su rutina,

sus puntos de vista, pero ante todo destacando “el punto de vista del nativo”.

La desilusión provocada por los métodos cuantitativos, y ante una mirada de corte positivista para interpretar la realidad humana, ha sido creciente en los últimos años, dando paso a métodos de investigación social que incluyen diversas perspectivas de interpretación. Si bien no existe un concepto unívoco acerca de lo que es la etnografía, este término ha venido evolucionando y presentando diferentes visiones.

La palabra etnografía devela ya desde su etimología el carácter de descripción, de texto o escritura; *graphia*, *escribir*, esta vez ya no de objetos o fenómenos naturales que se miden o cuantifican, sino de las gentes, los grupos humanos o los pueblos, *ethno*. Se trata entonces de una escritura que describe la gente y lo que a ellas les sucede.

En este punto, tampoco vamos a intentar una definición de etnografía, pues sería enmarcar de manera rígida, una forma tan dinámica de hacer investigación. Lo que si intentaremos es proponer una caracterización amplia de la misma para acercarnos al concepto de etnografía. Se retomarán los planteamientos de Clifford Geertz, Harry Wolcott, Peter Woods y Rosana Guber, quienes desde diferentes presentaciones van a entender la etno-

grafía como la forma más básica de hacer investigación social, ya que guarda una estrecha semejanza con las formas como las personas otorgan sentido a las actividades de su vida cotidiana. Estos autores exponen características esenciales, propias y distintivas, que hacen de la etnografía un modo de investigación particular, tales como sensibilidad ante el contexto, el asunto de la comparación de experiencias, y su carácter transcultural.

Clifford Geertz (1973: 547), por ejemplo, caracteriza la etnografía como una forma de investigar en tanto que “no es un asunto de actividades, instrumentos, pasos; es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación en términos de descripción densa.”

Así, la etnografía utiliza sus técnicas para aproximarse a las dimensiones socioculturales, a las creencias y prácticas de la interacción entre las personas; es decir, se interesa por lo que la gente hace, por lo que le pasa, cómo interactúa, cómo se comporta; trata de descubrir y comprender sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones, ofreciendo condiciones favorables para reducir la brecha entre el investigador y los informantes (Woods, 1987), privilegiando el análisis holístico de las sociedades, o la descripción de las culturas, siendo el investigador el instrumento por excelencia de la investigación etnográfica.

En esta misma línea, Harry Wolcott (2003: 116) expone que la etnografía “es más que un método, aunque el método sea parte de ella, no hay una definición para un propósito general, o un modelo para la etnografía; es algo que toma forma en cada instancia de acuerdo con los propósitos, y de las manos del individuo que lo prepara”. Es decir, la etnografía es una postura del investigador que trasciende lo meramente instrumental; esto implica asumirla, ante todo, como una forma de creación y de aprendizaje, en donde por medio de los datos obtenidos, algo se aprende; a estos datos se trata de encontrarles sentido por medio del análisis; luego, se revisa si las interpretaciones que se dan al análisis tienen sentido a la luz de nuevas experiencias, por medio de las cuales se refina la interpretación para llegar a mayores procesos de análisis. Como se ve, este es un movimiento dialéctico, en nada lineal, que busca encontrar “relaciones sistemáticas entre fenómenos diversos, no identidades sustantivas entre similares” (Geertz, 1973: 577).

Wolcott (2003: 124-129) atribuye a la etnografía ciertas características que la hacen particular como método de investigación:

—Es *sensible ante el contexto*. Siempre encontraremos múltiples factores que influyen el comportamiento de las personas, de forma que nada está sobre entendido ni pre-determinado. La etnografía por

eso presenta un “contexto suficiente”, de múltiples causas, de tal manera que el conocimiento encontrado a través de los aprendizajes generados, solo puede ser aplicado y entendido en el lugar donde se generó. De esta manera, la etnografía es sensible ante los contextos en los cuales se tejen una enorme variedad de patrones culturales, claves a su vez para el entendimiento de procesos sociales. Además, existe en la etnografía una particular preferencia por estudiar las cosas en sus “escenarios naturales”; es decir, hay una predilección por las cosas en su estado natural, en la cotidianeidad de la vida social y en los escenarios donde está la acción.

—Por medio de la comparación de diversas experiencias, la etnografía “relaciona fenómenos diversos de manera sistemática”. Aquello que se puede comparar son básicamente las experiencias humanas, pero esta vez desde los puntos de vista de los mismos actores. De esta manera, la etnografía es básicamente descriptiva de la forma de vida de un grupo humano, sin pretender con ello compilar un listado de similitudes y diferencias entre casos diversos, más si quiere ofrecer una descripción amplia y cuidadosa con base en lo observado.

Al etnógrafo le interesa mirar las cosas, y ver cómo éstas encajan entre sí – “relación sistémica” (Geertz, 1973 citado en Wolcott, 2003) – sin el propósito de formar patrones comparativos con el fin de estan-

darizarlos; sino, por el contrario, crear “marcos plausibles de interpretación” (Wolcott, 2003: 126) que son refinados con el tiempo, en la interpretación de nuevos problemas.

Así, la etnografía tiene su fundamento en lo particular, ya que a través de la comprensión de un caso puedo llegar a una comprensión del contexto en el cual los conocimientos se generan, y poder así abordar otros contextos con base en los fenómenos, realidades y aprendizajes generados, a los que ya me he enfrentado antes.

—La etnografía es *transcultural* en tanto que se trata del estudio del otro, y de otras formas de vida, sin que ello se agote en meras descripciones generales de lo cultural. Dada la existencia de múltiples escenarios culturales, y de entender lo cultural como el ámbito donde se desenvuelve la trama de significaciones en que estamos inmersos, y como la multiplicidad de prácticas significantes, el trabajo de investigación etnográfica exige entonces ser vivido como “un encuentro investigativo especialmente profundo, amplio e interactivo” (Clifford, 1994 citado en Wolcott, 2003), para poder reconocer y comprender dichos universos y sistemas culturales en los que todos participamos. Una característica de la cultura es su carácter móvil, y mutante, dinámica que permite dar sentido a los fenómenos, teniendo en cuenta

el contexto, el cual exige del etnógrafo apertura y flexibilidad, pues en realidad en la etnografía no hay ningún diseño ni esquema para mirar cómo actúa realmente la gente.

5.2.2 La reflexividad, la mirada etnográfica

Existe un asunto determinante para la caracterización de la etnografía, una condición de su mirada; se refiere a la *reflexividad*. Ella ha sido asociada tradicionalmente con ‘darse cuenta de’. Si bien este proceso es necesario en cuanto a ser conscientes de las propias acciones, de sus implicaciones y consecuencias, la reflexividad tiene que ver en primera instancia con el acto de detenerse ante los contenidos de lo que por el discernimiento ha pasado a ser la conciencia; o sea, no basta solo con darse cuenta; más bien es un tránsito desde la vivencia que se hace conciencia, y ésta a su vez se convierte en experiencia. Lo anterior implica desarrollar la habilidad de sopesar y evaluar lo hecho, el por qué, el cómo, y el para qué de las propias acciones, a fin de convertir cada actividad en una experiencia con sentido, en un momento de conocimiento.

Guber va a referirse a la reflexividad como el proceso que hace el investigador al pensar en sí mismo como actor, al incluirse en el proceso investigativo dentro del cual se relaciona con otros. Es decir, la reflexividad hace alusión “a la conciencia del investigador sobre su persona” (Guber, 2002:

54), y a los condicionamientos sociales, políticos, de género, edad y pertenencia, en tanto miembro de una sociedad y cultura. Es un esfuerzo por explicitar la posición del sujeto que investiga en términos de sus experiencias, puntos de vista, valores e intereses, y de todos los elementos que pueden incidir en el proceso investigativo. Se asume entonces que toda actividad del investigador es interpretativa, lo que se trata es de recoger – mediante la reflexividad – la interpretación más cercana a la voz de los actores.

5.2.3 La autoetnografía

Otro aspecto a considerar dentro de la etnografía es lo que se ha denominado desde hace algunos años como *autoetnografía*, siguiendo básicamente los planteamientos de Denzin y Lincoln (2000 citado en Ellys y Bochner, 2002).

Como género alternativo a la etnografía tradicional dentro de la investigación cualitativa, basada en “estar allí” (Ellys y Bochner, 2002: 17); es decir, desplazarse hacia un campo de estudio ajeno y diferente al propio para conocerlo, la autoetnografía pone el foco de su atención en “estar aquí”, en el campo donde el investigador es un actor social que investiga su propio contexto social observándolo y al mismo tiempo observándose, conectando lo personal con las experiencias culturales propias y ajenas, y diluyendo la

separación epistemológica del positivismo científico entre sujeto / investigador y objeto de investigación / actor social, que impregnó también las ciencias sociales.

No obstante, la posición epistemológica autoetnográfica no implica una “aceptación a-crítica de la propia subjetividad” (Ellys y Bochner, 2002: 19), ya que asume y representa lo personal; señala aspectos críticos entre lo personal e institucional; ayuda al lector de lo narrado por la auto etnográfica a comprender un aspecto de la vida dentro de su complejidad; relata situaciones desde el punto de vista del investigador, enlazando al lector y al investigador, y facilita el uso de la imaginación.

En este sentido, la autoetnografía se configura entonces como una posibilidad de dar cuenta de la parcialidad y subjetividad en la investigación, en la cual el investigador está cargado de sus propias categorías y preconcep- tos, rompiendo de esta manera con la lógica positivista que pretende que la producción de conocimiento debe ser un proceso sin sujeto, desde ningún lugar, un proceso a-histórico y a-social con pretensión de neutralidad.

A pesar de su innovación, la autoetnografía también ha contado con posi- ciones críticas en contra suya. Ellis y Bocher dicen que algunos autores como Coffey (1999) y Sparkes (2000) piensan que la autoetnografía no es tal innovación, pues aun se ubica “dentro de los criterios convencionales

de la investigación cualitativa, dado que incorpora elementos literarios y representa cierto narcisismo e indulgencia personal...” (Ellys y Bochner, 2002: 19).

Con todo, la autoetnografía rompe con criterios que focalizan a la investigación etnográfica como un ejercicio en el cual el investigador se centraliza en las evidencias acumuladas por la investigación y se mantiene ajeno al proceso y a los acontecimientos que describe, además de demostrar objetividad sobre la realidad que observa, sin reflejar ninguna posición personal más allá de la descripción de los hechos y de sus interpretaciones. La autoetnografía en cambio, como se ha anotado, sitúa al investigador en el centro de la investigación como un autor integrado; él/ella es el instrumento central de la etnografía; él/ella relaciona su reflexión a lo desconocido, al conocimiento creado por las relaciones creadas con los actores y a las interpretaciones que construye, explorando lo emotivo con acercamientos de su reflexión personal.

En síntesis, la autoetnografía nos concede poder ver situaciones desde una perspectiva personal, que al ser desarrollada por una serie de interrogantes y convertida en narrativa, ubica diferencias individuales dentro de un contexto más amplio, y sitúa la investigación dentro del mundo en que in-

teractuamos, concediendo pertinencia y comprensión desde las diversas perspectivas de las voces de los participantes.

La autoetnografía es la oportunidad de estudiar la propia cultura y la otra cultura, y en sentido metafórico de estudiar lo conocido y lo desconocido dentro del campo del esfuerzo etnográfico.

5.3 El diseño

Para la realización de este estudio se optó por una visión de corte etnográfico, ya que con la etnografía se busca describir y contar una historia sobre lo que le sucede a un grupo de personas: cómo este grupo se comporta, cómo interactúa y cómo evalúa. Específicamente, este estudio es una autoetnografía, en la que, como se ha anotado antes, el investigador es el principal instrumento de investigación, integrado dentro del grupo humano que describe, y en donde participa activamente en relaciones de intercambio en otra cultura diferente a la suya.

Además de ser investigador, también he hecho parte del programa *Colombianos*. Mi papel como coordinador ha consistido en el acompañamiento a la implementación del Centro Familiar y Comunitario Prodimapa, de los barrios Maruchenga y París, del municipio de Bello. He estado fortaleciendo

do los momentos de diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación de los procesos de formación del equipo promotor y de las familias, además de impulsar la coordinación interinstitucional y la formación de redes de apoyo alrededor de la primera infancia.

Durante la formación de los líderes comunitarios promoví un proceso particular de evaluación, siguiendo los principios que sobre esta enuncia la filosofía institucional de Cinde (la cual se presentará posteriormente), y que también se enriqueció con la reflexión teórica y epistemológica de este proceso etnográfico, de las cuales recibió también su influencia.

Las demás personas pertenecen a un grupo de diez promotoras del centro familiar y comunitario Prodimapa y a grupos de madres nuevas y antiguas, participantes de los procesos de formación de las familias de los barrios París y Maruchenga, del municipio de Bello, en Antioquia.

Este estudio enfoca su atención en develar los sentidos y significados que los actores otorgan al proceso de evaluación, sin pretender que esta investigación haga una evaluación de la evaluación del programa *Colombianos*. Lo que aquí se busca es la comprensión sobre la manera como las personas conciben la realidad de diferentes formas, rescatando la perspectiva de los actores para acercarse a la posibilidad de trascender la evaluación

como juicio, hacia el entendimiento de su propia realidad a partir de la reflexión, el aprendizaje y la negociación de los aspectos más significativos.

En la ruta metodológica utilicé los sistemas regulares de la investigación etnográfica: encuentros y conversaciones acerca del tema de la evaluación con promotoras y madres del centro familiar y comunitario, privilegiando la *observación participante*, la cual enfatiza la experiencia vivida por el investigador, desde adentro, e incluye su interacción social con la de aquellos que la etnografía denomina *informantes*.

En este proceso recogí datos de modo sistemático y, al decir de Guber (2002), no intrusivo. También pude observar lo que pasaba en el proceso durante las sesiones de evaluación y las reuniones regulares, semana tras semana, del equipo promotor, en las cuales se socializaban las experiencias y percepciones de los líderes comunitarios.

Respecto de la recolección de información, las notas de observación fueron inicialmente de carácter general, y fue conveniente recoger todos los datos, aunque en principio parecían poco trascendentes. Estos datos fueron ganando relevancia en el transcurso del trabajo: al inicio comencé la observación para la descripción, sin seguir ningún patrón específico, pero a través de la observación empecé a considerar aspectos que emergían en los encuentros y en las conversaciones, tales como el ambiente de la evaluación

y los temas abordados por las personas, y a los que los actores daban más importancia. También les conferí relevancia a las formas de interactuar de los participantes; sus maneras de expresarse, de hablar y de opinar; sus sentimientos y reacciones; y las maneras de resolver y tramitar conflictos, entre otros.

Por medio del registro de las notas, tomadas después de las conversaciones y encuentros de evaluación, tuve en cuenta la recomendación de incluir en las descripciones lo que ocurría durante los momentos evaluativos: lo que los actores hablaban y decían de la evaluación; la manera en que lo hacían; su entonación y lenguaje corporal; cómo se sentían las personas haciendo el proceso de evaluación; así como mis propios sentimientos, comentarios e interpretaciones.

La herramienta fundamental, al momento de acopiar información, fue el *diario de campo*, que me permitió recoger lo que aparecía como más frecuente y significativo para madres y promotoras comunitarias de las percepciones, los sentimientos y las acciones de los actores. A través del diario pude darme cuenta de la emergencia de aspectos subjetivos que las personas manifestaban al momento de evaluar o de narrar su experiencia de evaluación. A medida que interactuaba con el equipo comunitario y con las madres del programa, de tener mayor contacto con la realidad particu-

lar y con los sucesivos hallazgos, la descripción consignada en el diario se volvió más rica y detallada y me permitió al mismo tiempo reorientar el proceso investigativo.

El diario de campo recogió las observaciones de 18 sesiones o momentos de evaluación con el equipo promotor y las madres participantes en los componentes educativos del programa. A partir de allí, se empezó el manejo de la información a través de la transcripción, intentando dar forma a varias descripciones después de cada observación.

Con el acompañamiento del tutor, el de análisis de la información fue una verdadera actividad reflexiva de varios momentos: el primero fue la construcción de varios borradores o sistemas de categorías, a fin de establecer vínculos entre los datos. El segundo momento consistió en la organización, manipulación y recuperación de los fragmentos más significativos, en un ejercicio de categorizar y codificar los datos. Y el tercero consistió en resaltar con colores las categorías emergentes y códigos *in vivo* de los aspectos más relevantes y que posteriormente se usarían en la parte de los hallazgos como citas textuales de los actores. Esta última parte se caracterizó por haber sido un trabajo muy artesanal dentro del manejo y análisis de la información.

Durante el manejo y análisis de la información me di cuenta de que poseía suficiente información de parte del equipo de promotoras del centro familiar, pero faltaba recoger a fondo la mirada y las voces de las madres participantes en el proceso de formación, para lo cual fue necesario programar encuentros, conversaciones y talleres sobre evaluación. Este momento de nueva recolección de información fue muy decisivo para la construcción final del texto de los hallazgos, dada la riqueza de opiniones y percepciones que sobre la evaluación afloraron por parte de las madres.

Al poseer suficientes testimonios por parte de los actores, redacté un texto etnográfico que recoge sus voces, opiniones, sentimientos, reacciones y percepciones sobre evaluación. La construcción de un texto fluido ha permitido que cada quien dé cuenta de su propia realización y de la manera como se ha comprometido con los eventos descritos. Esta narración retoma los significados encontrados desde la perspectiva de los actores mismos, hilando y articulando los sentidos expresados mediante una *descripción densa* que no se vale de ningún patrón específico ni de un esquema cronológico particular, sino que está al servicio de la comprensión de los fenómenos, al entender el porqué de estos. Esta descripción superó la estructura rígida y compartimentada que creaban las categorías. La creación del texto, como narrativa, cuenta una historia: la que han vivido los actores frente al proceso de evaluación, y refleja la comprensión que han al-

canzado del tema, además de los sentidos y significados que han encontrado desde su perspectiva para su acción por medio de la de evaluar.

6. Resultados

Para la presentación de los resultados de esta investigación se expondrán cuatro componentes así: en el primero se presenta el programa *Colombianos*, sus lineamientos generales y antecedentes, como contexto necesario para comprender el estudio en su conjunto. En segundo lugar, se describe la evaluación desde la perspectiva de Cinde, y la evaluación en *Colombianos*, para contextualizar los hallazgos en la interacción con los actores, y se presentan el sustento filosófico y teórico, así como el desarrollo de las acciones evaluativas del programa. En la tercera parte se retoman los testimonios de las madres vinculadas a los procesos educativos y del equipo de promotoras del Centro Familiar y Comunitario; a este componente lo nombré 'la voz de las madres y promotoras', ya que recoge 'in vivo' lo que ellas pensaron y opinaron, sus interpretaciones y percepciones. En el último componente se describen los logros y avances alcanzados por las madres y promotoras como consecuencia del proceso de evaluación.

6.1 Programa Colombianos Apoyando Colombianos

6.1.1 Lineamientos generales del Programa Colombianos

El Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), considera como uno de sus campos de actuación la realización de proyectos de desarrollo humano, educativo y social, enfocados en niñez, con grupos familiares y comunitarios, a fin de crear mejores ambientes para el sano desarrollo de niñas y niños. Incluye además la validación de modelos alternativos para la solución de problemas de los grupos en desventaja y vulnerabilidad social, la formación del talento humano, la disseminación de experiencias significativas, y de modelos de investigación e intervención; además de la producción y publicación de materiales.

El concepto general del programa *Colombianos* desarrolla como estrategia la creación y el fortalecimiento de *Centros Familiares y Comunitarios* en niñez, a partir de la misma comunidad o de las instituciones educativas, en sectores cuya población se encuentra en amplia desventaja y exclusión social, con altos índices de pobrezas, violencias, y abandono por parte de la acción de los organismos del estado. Incluye, como otra de sus estrategias, el fortalecimiento de redes de apoyo a madres, padres, jóvenes y personas significativas para niñas y niños.

Esta idea surge como respuesta de alternativa solidaria ante la difícil situación que viven grandes sectores poblacionales de la niñez colombiana, como legado de la experiencia de Cinde de más de 25 años en el desarrollo de programas educativos, y en la implementación de un modelo de desarrollo integral y comunitario, se presenta como una forma de mejorar las condiciones de vida de la niñez y sus familias. El programa surge, además, de la necesidad de apelar a la solidaridad de todos los colombianos, a favor de la niñez y las generaciones más jóvenes.

El programa *Colombianos*, una forma solidaria de mejorar las condiciones de la niñez, sus familias y sus comunidades, se propone la promoción de ambientes adecuados para el sano desarrollo de la primera infancia en Colombia, además de desarrollar habilidades autogestionarias en los equipos comunitarios que garanticen la sostenibilidad de los Centros Familiares. De manera más específica, busca fortalecer en las madres, padres o personas significativas diversas habilidades para poder atender las necesidades de las niñas y los niños de acuerdo a sus niveles de desarrollo; promover y mejorar su autoconcepto, y su habilidad para resolver problemas personales, en el ámbito familiar y comunitario.

En este mismo sentido, el programa busca mejorar los vínculos afectivos al interior de las familias, mejorar las pautas de interacción de las personas significativas con los niños, reduciendo así la violencia al interior de la fa-

milia. Desea además promover el desarrollo comunitario a través de la organización, fortalecer los vínculos interinstitucionales en favor de la niñez, la participación y la formación de redes sociales de apoyo, mediante la articulación interinstitucional para mejorar la calidad de los programas de niñez.

Para poder alcanzar lo propuesto, el programa *Colombianos* ha desarrollado la estrategia de creación o fortalecimiento de *Centros Familiares y Comunitarios* en el ámbito regional y nacional, como iniciativa que parte de las comunidades y sus líderes naturales, o de las instituciones educativas. Más que un espacio físico, el centro familiar es una metodología de trabajo con la familia y la comunidad, la cual, a través de un proceso formativo permanente logra fortalecer y mejorar los vínculos de afecto e interacción al interior de las familias.

El proceso de formación para las familias está organizado alrededor de cuatro núcleos temáticos o componentes educativos, basados en el desarrollo infantil:

- ‘Educación desde la Gestación’, componente dirigido a las familias en gestación.

- ‘Estimulación Adecuada’: desarrollo integral desde el hogar, orientado a las familias con niños y niñas menores de 2 años.
- ‘Preescolar en el Hogar’: desarrollo integral desde el hogar, orientado a las familias con niños y niñas menores de 6 años; y
- ‘Juega y Aprende a Pensar’, desarrollo integral desde el hogar, orientado a las familias con niños y niñas en edad escolar.
- Otros componentes posibles que desarrollan los Centros Familiares son el componente de nutrición para niñas y niños menores de 7 años; ‘valores y paz’, para niñas y niños a partir de los siete años, y los vocacionales o de formación de adultos mayores.

Es necesario nombrar algunas de las estrategias de los Centros familiares para garantizar su *sostenibilidad*, sustentada por el proceso de formación en los principios filosóficos de Cinde, y los principios pedagógicos del ‘Modelo Flexible de Aprendizaje’, “a través de la construcción interactiva de estrategias metodológicas y materiales didácticos” (Nimnicht y Arango, 1978: 7).

Algunas de las estrategias de implementación son las siguientes:

- Formación de agentes educativos y líderes naturales de la comunidad, y de las instituciones en la organización del programa y en la búsqueda de recursos para su mantenimiento.
- Articulación interinstitucional y definición de funciones de sus agentes educativos.
- Seguimiento, evaluación, sistematización de la experiencia dentro de las acciones regulares de los Centros.

Colombianos se implementa en los barrios Maruchenga y Paris con base en la experiencia antes descrita en el trabajo comunitario, y se realiza sobre un programa con una larga historia, cuyas constantes más sobresalientes han sido siempre la falta de recursos y financiación permanente, la desertión de los líderes formados, la presencia fluctuante de las familias y los promotores del centro, y el tránsito de muchos coordinadores de centro familiar, que si bien han enriquecieron el programa con sus aportes y énfasis, marcaron momentos y líneas de acción muy diversas, sin que con ello se lograra la articulación, ni se garantizara la continuidad y sostenibilidad en el tiempo. A continuación se describen éstos antecedentes.

6.1.2 Antecedentes

A partir de 1986 se ha venido desarrollando en el Barrio La Maruchenga, de Bello -norte del Valle de Aburrá- un proyecto de desarrollo integral comunitario. El acompañamiento inicial lo realizó Inés Arango, educadora y asesora de proyectos sociales y educativos por parte de Cinde; y junto con ella la señora Lucia de la Cuesta, de la junta directiva de la Fundación de PAN - 'Comité de Asistencia de Atención a la Niñez'.

Los sábados, junto a la parroquia de San Cipriano en el barrio La Maruchenga, se empezó la construcción de un local, en hermandad con la parroquia del Verbo Divino de Medellín para el trabajo comunitario. El sitio se quedó sin terminar debido al cambio del párroco de La Maruchenga. Entonces, con algunos aportes de la fundación PAN se retomó de nuevo la construcción para hacer un programa de promoción y desarrollo con la comunidad, y Glen Nimnicht y Marta Arango, los fundadores de Cinde se comprometieron a apoyar este trabajo.

La asesora de Cinde empieza a realizar visitas casa a casa para darse cuenta de las necesidades de la comunidad. Y con las donaciones que se consigue se empieza el trabajo comunitario. Existía también la posibilidad de conseguir recursos con Zenú para financiar en este caso una coordinadora del programa. La primera de ellas fue Caridad Martínez, quien con sueldo permanente de Zenú actuó como coordinadora por 5 años. La ase-

sora Cinde y la coordinadora del programa continuaron las visitas a las familias, y se organizan las primeras reuniones semanales con madres.

Pronto se formó un grupo de mujeres, y otro grupo de adultos mayores alrededor del programa. Estos “*viejos*”, grupo asociativo de viejos autosuficientes, fueron quienes escribieron la historia y el primer diagnóstico comunitario, ya que hasta entonces no existía ningún trabajo de este tipo, aunque en la zona se contaba con la presencia del Centro de Salud, y de la escuela Raquel Jaramillo con solo dos grupos de niñas y niños.

El programa se desarrolló gracias a la coordinación interinstitucional y a la participación de instituciones como PAN, la Corporación Mundial de la Mujer, el Sena, el centro de Salud del barrio La Maruchenga y Bienestar Familiar, que con su apoyo se organizaron los almuerzos comunitarios, base para empezar a promover una incipiente organización.

Como aun no se tenía local para reunirse, todas las reuniones se hacían en la calle; y así, en asocio con el Centro de Salud, PAN y Cinde se empezó la formación de grupos de mujeres, fundamentalmente en el área de salud. Fueron muchas las realizaciones que se generaron a partir del proceso. Las principales fueron:

—Los ancianos se organizaron bajo la dirección de Glen Nimnicht, fundador de Cinde, e hicieron el primer centro comunitario con dineros de la fundación PAN, en el terreno contiguo en donde estaban ubicadas las Hermanas Teresitas.

—Se conformaron varios grupos de mujeres: uno de ellos con una cooperativa de confecciones, apoyada por la Corporación Mundial de la Mujer; el primer grupo de madres comunitarias, y un grupo de auxiliares capacitadas y acreditadas por el Centro de Salud. Estas últimas tenían los “micropuestos de salud” en los sectores que vivían, y desde sus casas se generaban procesos educativos dirigidos por ellas mismas en centros de trabajo comunitario, ya que cada promotora realizaba con su vecindario diversas actividades de acuerdo a necesidades e intereses de las personas del sector. Esto permitió la integración de los habitantes de los barrios a procesos de formación y aprendizaje.

A partir de la formulación y financiación de proyectos, las actividades comunitarias fueron de panadería, recreación en las tardes y sábados, y el saneamiento de calles y quebradas, que se hacía de manera conjunta con el Centro de Salud. Se organizaron también la biblioteca parroquial como apoyo al sacerdote de la parroquia, las ludotecas de los dos centros comu-

nitarios, los grupos de deporte, danza, y teatro, actividades de dinamizaban los clubes juveniles y asesoradas por las mismas promotoras.

Con los jóvenes se organizó, además de los grupos de carpintería y cerrajería un diagnóstico de necesidades del barrio con participación comunitaria. En el diagnóstico realizado se identificaron 248 niños entre 10 y 16 años, en alto riesgo de drogadicción y delincuencia, y un alto porcentaje de niños en los que las necesidades de amor, protección, seguridad, afecto, no estaban satisfechas, lo que ocasionaba en ellos sentimientos de rechazo, subvaloración, y abandono

Hasta ese momento el programa contaba todavía para su desarrollo con la unión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, la Fundación Pan y el Centro de Salud. Se invitó al Sena, al Banco de la Mujer, hoy Corporación Mundial de la Mujer, y más tarde se contacto a ACAIPA, hoy Conciudadanía. Así se conformó un comité institucional que se reunía semanalmente para planear y coordinar todas las actividades.

El proceso que se iba adelantando de participación comunitaria presentaba la necesidad de tener sitio de reunión, ya que del que se disponía era demasiado pequeño y no era suficiente para albergar todas las actividades que se proponían en la comunidad. Esta fue una preocupación para los

jóvenes de La Maruchenga y de los ancianos del barrio París y las madres, que los motivó a hacer propuestas de financiación, y lograr que la fundación Kellogg les financiara una sede en La Maruchenga, y la Asociación Suiza 'Hermanos de los Hermanos' otra sede en el barrio París .

En el transcurso de todo este proceso se fueron retirando algunas instituciones, pero a la vez otras nuevas se fueron uniendo: como Comfama, Actuar, Fundación para el Bienestar Humano, algunas Universidades, colegios, escuelas, y en cierta medida la administración municipal. Después se vinculó al trabajo comunitario la fundación suiza 'Para ellos y con ellos solidarios'; y más tarde la Asociación Francesa "Martín et les Autres (Martín y los Otros)".

Uno de los logros más grandes fue adquirir la personería jurídica por parte de *Prodimapa, programa de desarrollo integral de los barrios Maruchenga y París*, corporación que se organizó por los diferentes grupos conformados alrededor del trabajo comunitario, y que le permitió la autogestión de recursos propios, la creación y organización de grupos productivos como panadería, carpintería, huerta casera y ropero.

Al tener sede en cada uno de los dos barrios, se pudo ampliar el programa a nueve sectores: París Central, los Sauces, la Pradera, el Cafetal, la Esmeralda, La Maruchenga, Salvador Allende, Antonio Galán y la Playita.

Con cada uno de los pequeños aportes financieros que se iban gestionando, se tenían que cubrir todos los frentes del programa. “Hubo mucho tiempo sin nada”. La falta de recursos fue por largo tiempo un obstáculo: por una parte, no garantizaba la estabilidad de personas en la coordinación, ni la bonificación de promotoras; y por la otra, el programa no contaba del acompañamiento de asesores desde Cinde. Gran parte del trabajo se hacía de manera voluntaria, y “cuando había algunos pesos se aprovechaban para incluir a todos en procesos de formación y capacitación”.

En 1991 la asesora Cinde salió del país, y por algún tiempo no estuvo en Prodimapa. Ella había dedicado sus esfuerzos de manera particular a la organización comunitaria: formó a las promotoras en fortalecimiento del liderazgo y en la metodología para las reuniones con padres; capacitó además al grupo de adultos mayores para impulsar la implementación del programa ‘Juega y aprende a pensar’ con 5 asociaciones de hogares de Bienestar Familiar y 125 madres comunitarias.

A partir de la fecha pasan muchas personas por la coordinación del programa: “entró Maria Cristina García, Lucy Barrios, Silvia Ester Mazo, Gloria Correa, Beatriz Guzmán, Piedad Garcés; y cada persona que llegó al programa le dio un énfasis de acuerdo a sus competencias”. Por ejemplo Lucy Barrios, que reemplazó a Inés cuando salió del país, enfatizó y promovió el programa ‘juega y aprende a pensar’.

Maria Cristina García, que estuvo en la coordinación entre 1994-95, fortaleció el trabajo con los jóvenes, y el trabajo con la carpintería. Logró que la fundación Kellogg le financiara un proyecto para hacer un estudio con esa organización, “y ese estudio le implicaba ir muchas veces a muchas partes del mundo, visitando proyectos. Consiguió financiación para un proyecto con jóvenes, y entonces se lo dedicó a La Maruchenga”.

Piedad Garcés, otra de las coordinadoras, trabajó mucho con los jóvenes, e impulsó un proyecto de cerrajería y de los grupos productivos. Con apoyo del Ministerio de Educación y con una financiación de OEA, Piedad fortaleció mucho más los grupos productivos y el desarrollo del proyecto ‘Escuela autogestionaria’, en que cada escuela gestionaba y administraba sus propios recursos para la generación de proyectos productivos entre la comunidad educativa.

Después vino Silvia Mazo, otra de las coordinadoras, que dinamizó mucho el trabajo en área de la salud. Con ella los micropuestos se fortalecieron, y las promotoras llegaron a hacer brigadas, planeadas y ejecutadas con el Centro de salud.

En 1997 llega otro asesor de Cinde. Sofía Arango enfatizó la organización del equipo, la personería jurídica, y la organización de la parte contable. Por esta época *Prodimapa* logra conseguir la personería jurídica como corporación. Inés regresó al programa de manera más puntual, y junto con la nueva asesora organizó cada mes un grupo de estudio, en el que se trataban temas de formación para las promotoras, y evaluaban las acciones que estaban haciendo y cómo las estaban realizando.

Cuando el programa *Promesa*, que Cinde desarrolló en Chocó por más de veinte años, se acabó, todavía tenían presencia algunas asociaciones extranjeras que apoyaban el trabajo comunitario en esta zona de Colombia. Al retirarse Cinde de este departamento, la financiación que aportaban los cooperantes extranjeros pasó a apoyar otros proyectos, entre otros el de Maruchenga – Paris. La asociación suiza ‘Para ellos, con ellos solidarios’, fue la primera en hacerlo, y más tarde, a partir de 2001, lo hizo la asociación francesa Martín et les Autres - Martín y los Otros, la que decidió financiar el componente de nutrición.

Poco tiempo después el programa en Maruchenga y Paris entró en una crisis financiera, la cual tuvo consecuencias serias como carecer de un asesor que por parte de Cinde acompañara el proceso, hiciera seguimiento permanente de las acciones y pudiera continuar la formación de las promotoras comunitarias. “En ese momento se encontraba La Maruchenga sin financiación, y no alcanzaba para el pago ni de asesores, ni para las bonificaciones de las promotoras. Ellas se limitaban a hacer solo una reunión con padres, que la hacía Dora Osorio muy bien hecha; y a hacer el trabajo con los niños, que se conoció como ‘refuerzo escolar’. Con esta actividad las promotoras ganaban algunos pesos, ya que le cobraban algo a las familias de los niños.”

Una vez me dice Glen: “Vamos a La Maruchenga”. Eso si fue tristeza para Glen: encontramos a las 10 de la mañana desiertos los centros; solo estaba Sor, una de las promotoras, recortando unas guías de juego y aprende a pensar, y Berta Marín que nos atendió un momento. Los centros de nutrición sí funcionaban, pero ninguna de las promotoras de nutrición sabía explicarle nada a Glen. Entonces al salir del centro, Glen me dice: ‘encuentro un enfermo agonizante’. En el viaje de regreso, a Glen se le salían las lágrimas por el camino. (asesora Cinde)

Si bien la idea del programa *Colombianos* ya estaba gestada desde hacia mucho tiempo por los fundadores de Cinde, no se había podido cristalizar por falta de finanzas. Solo en octubre de 2002, cuando el director de Cinde recibe en Ohio-Estados Unidos un premio de la Fundación Kellog por su

trabajo en la promoción de la Niñez, dedica su dinero para la implementación de los centros familiares y comunitarios. Los primeros centros que empiezan a beneficiarse son los de Maruchenga y Sabaneta a partir del año 2003.

En una primera fase, Glen encargó a Inés para apoyar a Maruchenga, pero había que cambiar el enfoque del programa. La asesora programó talleres de formación para las promotoras, que fueron el comienzo del programa *Colombianos* en el sector. Se cuenta que “cuando empezamos, parecía que les hablara en chino, como si nunca en la vida hubiéramos hablado del tema de habilidades y destrezas; ese taller era como si nunca hubiéramos hablado de nada, como si por primera vez lo vieran; porque antes hicimos grupos de estudio; solo que eran cada mes, pero parece que de los temas de formación no les quedaba nada... Ahí ya estaba Berta, Ofelia, Gloria y Beatriz, ya estaba Dora y Paula”.

Algunas de estas promotoras empezaron en la corporación Prodimapa desde los tiempos en que se hacían los almuerzos comunitarios en la cancha, y habían recibido bastante formación en el trabajo comunitario; otras habían empezado en el programa como madres participantes, y dado su entusiasmo e interés, llegaron a convertirse en coordinadoras y promotoras con grupos de familias en procesos educativos.

Luego pasa Inés a la formación de promotores en Sabanera, y a asumir el rol de asesora pedagógica del programa *Colombianos*. Su presencia en Prodimapa fue cada vez más puntual: tres talleres de formación para promotoras en el año. Por este tiempo se unieron al programa de manera voluntaria Anne Dollet y Stella Ochoa, personas externas al equipo Cinde, pero que llegaron al programa de un grupo de voluntarios, que siempre ha formado Cinde, y que han apoyado los proyectos desde diferentes disciplinas, saberes, fortalezas y conocimientos.

Stella y Anne llegan a Maruchenga y París para suplir la falta de asesoría causada por la escasa financiación, y asumieron la coordinación del centro comunitario, tarea que estuvo en sus manos por vario tiempo.

A partir de 2005, José Fernando Villegas ingresa al Centro Familiar y Comunitario, y recibe de las voluntarias la coordinación general del proyecto. Solo a partir de entonces, y con los aportes financieros de la Fundación Bancolombia, se pudo contar con un asesor de tiempo completo por parte de Cinde, dedicado a acompañar el desarrollo del programa, a fortalecer y expandir el centro familiar, consolidar todo el proceso de formación a promotoras, familias y educadores, y crear relaciones interinstitucionales.

Al llegar el nuevo asesor encuentra que los objetivos de *Colombianos* eran desconocidos para la mayoría de las personas del equipo promotor; y aunque muchas eran promotoras nuevas, las antiguas veían el programa como ejecución de algunas acciones con los grupos de madres, cada una realizándolo de forma independiente, a su modo, y sin ninguna conexión entre los demás componentes educativos. Ellas mismas cuentan que “el programa estaba perdido: no sabíamos qué quería conseguir Colombianos Apoyando Colombianos; yo creía que era una entidad que apoyaba en lo físico”.

De otra parte, la praxis de evaluación que cada semana las promotoras llevaban a cabo, mostraba una visión muy centrada en productos, y la evaluación era concebida como supervisión del *cumplimiento* de la ejecución de actividades. La evaluación tenía un marcado acento punitivo y de castigo, expresado e implementado a través de un sistema acusatorio, llamado por las promotoras la “silla caliente”, dispuesta para aquellos que del equipo no cumplían con “lo que tenían que hacer, o lo hacían mal”.

En este mismo sentido, la planeación la realizaba cada promotor, pensada como “programación de ‘sus actividades’”, sin definir ni los propósitos, ni las metas que orientaran sus acciones, ni que las relacionaran con el resto del equipo. Cada quien actuaba desde su idea personal, a su manera, y

presentaba la ejecución de acciones individuales al momento de la evaluación con términos como “en mi componente...”, o “mis mamás...”; o sea, como producto propio, pero sin evidenciar efectos o resultados, solo el reporte de sus acciones.

Sumado a lo anterior, también se encontró que el programa, y el centro familiar, fueron perdiendo su carácter de centro comunitario, y que era muy poco conocido por la comunidad. En un amplio sector de los barrios no se tenía idea de su existencia, y el centro familiar tampoco se relacionaba con las demás instituciones de niñez y familia presentes en el sector. Todo esto generó aislamiento y poco reconocimiento de la corporación Prodimapa como un recurso con el que podían contar las personas.

6.2 La evaluación desde la perspectiva del Cinde

6.2.1 Sustento filosófico y teórico

Cinde, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, fundado en 1977 por Glendon P. Nimnicht y Marta Arango Montoya, ha tenido gran trayectoria y experiencia en evaluación, precisamente en el sentido de proponer una alternativa a modelos puramente técnicos, dentro de los cuales se separa, por una parte el desarrollo de los proyectos, y por otra parte la evaluación misma.

Evaluar en Cinde se entiende como una opción de aprendizaje, dentro de la cual todos los actores se involucran y participan, para mejorar las condiciones de su vida, y el desarrollo de grupos humanos concretos. Dada su orientación hacia el desarrollo humano, donde el aprendizaje es uno de sus sustentos, en la propuesta de evaluación de Cinde se hace evidente su concepción como proceso dinámico, articulado a la investigación, y al desarrollo humano y social de las comunidades, dentro del cual se promueve la transformación de todos los actores, como parte integral del proceso enseñanza – aprendizaje (Arango, 1980).

Cinde cree en una evaluación donde todos los actores toman parte activa en su aprendizaje; esto es, desde la actuación reflexiva de su práctica social, las personas construyen conocimiento de sí, de sus contextos y realidades, en un proceso negociado, plural, que tiene en cuenta diferentes perspectivas y voces (Nimnicht y Arango, 1978).

Se reconoce, además, la construcción interactiva de conocimiento por medio de la participación activa de las personas, y de acuerdo a sus vivencias cotidianas concretas. Desde esta apuesta, Cinde promueve el aprendizaje dentro de los proyectos sociales, para hacer de evaluar, de una parte, una experiencia interactiva que genera confianza y seguridad; y de otra, una experiencia formativa, que promueve relaciones entre procesos y resulta-

dos. A partir de ahí se realza la importancia de integrar la evaluación al desarrollo regular de los proyectos y programas, en donde planear, ejecutar y evaluar las acciones, son actividades interdependientes, dinámicas, sinérgicas y cotidianas.

Desde esta perspectiva, el programa *Colombianos* retoma la experiencia que Cinde ha desarrollado por más de 25 años en el campo de la evaluación e investigación, relacionando proyectos y programas en atención a la niñez, e integrando las acciones de evaluación a las actividades regulares del mismo programa.

Los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo del *Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente - Promesa*, constituyen la construcción de un saber acumulado y una referencia valiosa, desde la cual se entiende hoy la evaluación al interior del programa *Colombianos*.

Los siguientes aspectos iluminan de manera mas precisa la visión de evaluación que venimos describiendo.

- La evaluación como un proceso participativo, en el cual se promueve la transformación de todos los actores, y como parte integral del proceso enseñanza – aprendizaje. Desde la evaluación se

intenciona un aprendizaje crítico y reflexivo alrededor de la práctica, basado en la lectura de la experiencia cotidiana.

- La evaluación concebida dentro de su carácter de reciprocidad entre todos los actores: solo a través de la reflexión – acción – reflexión se pueden sistematizar y ordenar los conocimientos con el fin de generar cambios y transformaciones deseadas.
- Se parte del reconocimiento de procesos y resultados, expresados en clave de logros, dificultades y aprendizajes significativos, evidenciados, a su vez, a partir de la cotidianeidad de eventos que obstaculizan o facilitan los procesos.
- La evaluación vinculada y articulada estrechamente al desarrollo de los proyectos, es parte inherente de ellos. “El proyecto, entendido como de acción-investigación-desarrollo, está concebido como un proceso muy dinámico, donde se confunden investigadores y todos los participantes en algunas partes del proceso, y donde a través de la acción participativa se generan los objetivos y desarrollos específicos” (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, [Cinde], 2004).

- Hay implícito en este modelo de evaluación e investigación un modelo de cambio participativo, en el cual todos los actores son investigadores de sus propios procesos, y a su vez generan conocimientos. Aquí la transformación de los mismos actores adquiere gran relevancia: La conciencia y el entendimiento que desarrollan de su realidad resultan de la reflexión de sus acciones, a medida que la transforman de acuerdo a los aprendizajes adquiridos.

- La evaluación y la sistematización de la experiencia retoman el contexto histórico, social, cultural, político y económico concreto, a fin de dar cuenta y, sobre todo, comprender las valoraciones que los actores otorgan a sus acciones. Este aspecto pone de relieve lo subjetivo al momento de evaluar, y no solamente el carácter objetivo de lo evaluado.

- Tanto la evaluación y el seguimiento se entienden como instrumentos para adecuar el proyecto a las necesidades, a los intereses y a las potencialidades de los actores y sus contextos. Esto implica, muchas veces cambios en los planes de acción, en las acciones mismas, e incluso, de ser necesario, cambios en los objetivos propuestos.

De los anteriores principios se desprende una visión particular de evaluación: Evaluar es en Cinde un asunto central, presente en todas sus actividades. A Cinde le interesa un tipo de evaluación atada fundamentalmente a las dinámicas sociales y al desarrollo mismo de los programas y proyectos. En este sentido, el principio de participación es primordial dentro de esta visión, pues se cree que la evaluación no es un asunto externo, de expertos; sino que a través de este principio, todos los actores sociales aportan diferentes perspectivas al reconocer en la evaluación una oportunidad para la comprensión y transformación de sí y de su realidad, a través de un proceso de permanente reflexión.

Desde esta perspectiva, Cinde entiende la evaluación como acción social. Es la acción reflexionada que parte de las experiencias reales de las personas y comunidades, que tiene como propósito potenciar los seres humanos, identificar aprendizajes, fortalezas y avances, debilidades y obstáculos de los proyectos y programas educativos y de la vida cotidiana.

6.2.2 La evaluación en *Colombianos*

Antes de la implementación del programa *Colombianos* en el año 2003, la evaluación en la corporación Prodimapa, de los barrios Paris y Maruchenga, contó con momentos de acompañamiento por parte de Cinde, quien propuso un modelo participativo y dinámico para evaluar tanto los proce-

sos de desarrollo social como las personas que implementaban el programa. En este sentido, la evaluación estuvo atada a todas las acciones que se realizaban de forma regular dentro de los proyectos.

[...] la evaluación se dirigió a promotoras, madres, padres, niñas, niños y comunidad en general [...]; eso se hacía de manera periódica.
(asesora Cinde)

Con el equipo de las promotoras se evaluaba “las funciones desarrolladas a tres niveles: con niños, con jóvenes y con madres”, y una parte de la evaluación se hacía alrededor de una estrategia de salud que consistió en la creación y funcionamiento de los ‘micro puestos’ que funcionaron en la casa de cada una de las promotoras.

Al comienzo, como no se tenían centros familiares, el trabajo lo hacía cada promotora en su sector, y llegaron a hacerse tantas reuniones con la comunidad como promotoras había. (asesora Cinde)

La evaluación se hacía cada semana, y de forma grupal en los momentos de grupo de estudio. Era compromiso de la promotora que ingresaba nueva, tener un grupo de padres, un grupo de niños, un grupo de jóvenes, además del micro puesto de salud. También se hacía una evaluación bimensual de cada promotora, y para ello se contaba con una ficha donde se anotaba, según unos parámetros, el desempeño de la promotora, y se es-

cribían compromisos y planes de desarrollo personal. En el tiempo que seguía a la aplicación de la evaluación, se trabajaba sobre los compromisos escritos.

La promotora tenía su ficha para evaluar las actividades con la familia, con los jóvenes y con los niños, y se hacían las anotaciones del caso. Con base en el instrumento de ‘auto evaluación de habilidades y destrezas’ se iba mirando el progreso de las promotoras y se evaluaba la capacitación que recibían. (asesora Cinde).

Para la evaluación de las madres, se usó una encuesta sobre los conocimientos que ellas tenían sobre el desarrollo y crianza de sus hijos, y sobre las temáticas que se abordarían en el currículo que se tenía planeado para su formación. Esta misma encuesta la respondían al finalizar el primer semestre y al final del año para saber lo que habían aprendido.

Cada reunión con las familias tenía una guía de evaluación con el fin de mirar diferentes aspectos de la reunión de formación, tales como los conceptos aprendidos, las destrezas desarrolladas y asuntos relacionados con su desarrollo personal. Después de la reunión, la promotora llevaba a cabo su auto evaluación. Esto se les recomendaba todo el tiempo; inclusive que algunas de ellas acompañaran a las demás promotoras para que se observaran mutuamente en su desempeño, y en el momento de auto evaluación,

las compañeras evaluaran anotando lo positivo, lo que había para mejorar y lo que se podía hacer de diferente manera.

Para los niños se tuvo un instrumento ideado en la misma corporación Prodimapa, que luego se aprovechó en Chocó y en otros sitios: fue el termómetro de la convivencia que evaluaba actitudes y competencias sociales. Para la evaluación de los aprendizajes de los niños se administró algunos momentos la ‘prueba de conocimientos’ y el ‘perfil del niño de preescolar’, pero esto no fue siempre constante.

Este fue un instrumento para la aplicación semanal con los niños, donde ellos mismos evaluaban su desempeño en la semana, y se comparaba con la evaluación que hacía la promotora de cada niño. También los niños evaluaban el desempeño de las promotoras y asesores. (asesora Cinde).

Con la comunidad se evaluaba así: al comenzar el año se consultaba la comunidad sobre el programa que se iba a desarrollar con una encuesta que se hacía en los lugares donde vivían las promotoras; se tomaba una muestra, para ver la percepción de la comunidad sobre el programa y de las actividades realizadas. Esta encuesta también se le hacía a los líderes

del barrio, personas como el sacerdote, el médico, el presidente de acción comunal, entre otros.

Todas las evaluaciones servían para hacer ajustes a la marcha del programa y mejorar los procesos de formación, aunque fueron de alguna manera de corto alcance, teniendo en cuenta que la corporación Prodimapa no ha tenido una financiación constante.

De otra parte, los esfuerzos evaluativos se han quedado sin sistematizar, y a muchos procesos no se les hizo seguimiento periódico. Por ejemplo, el programa atendió niños de 9, 10 y 11 años con sus padres, y sin que antes hubieran visitado ninguna institución, después de tenerlos en el programa, fueron a la escuela, obteniendo buenos resultados, y continuaron estudiando, logrando terminar la primaria.

Por los cambios frecuentes de asesores sin unos lineamientos claros sobre los procesos de evaluación algunos procesos no han tenido continuidad. (asesora Cinde)

Esta misma falta de continuidad de las personas, y de acompañamiento continuo a los procesos, llevó al equipo comunitario del centro familiar a una concepción y práctica de la evaluación bien diferente al modelo inicial, y a la visión que Cinde ha desarrollado. El Centro Internacional de Educación se había propuesto un modelo participativo y permanente, dentro del

cual la evaluación estaba unida al desarrollo de los proyectos y a todas las acciones que se realizaban, y la evaluación comprendía los procesos de desarrollo social, y de todos actores involucrados en el programa.

La historia del programa deja entre ver que por mucho tiempo no hubo ni coordinación ni asesoría que orientara el rumbo y las acciones del programa, y en muchos momentos el trabajo se dejó en manos de personas que orientaron la evaluación desde posiciones diferentes al modelo y enfoque participativo inicial, el cual empezó a decaer, y a olvidarse como dinámica y práctica inherente al desarrollo del programa, perdiéndose y finalmente diluyéndose.

Poco a poco el nuevo asesor empezó a implementar de nuevo el modelo inicial, para lo cual se tuvo momentos intensos de formación al equipo promotor sobre el tema de la evaluación, y poder retomar de esta manera el enfoque participativo, a fin de llegar transformar progresivamente la imagen y concepción que de la evaluación en que se había caído. El proceso de plantear de nuevo una evaluación de tipo participativo fue lento, lleno de tensiones y deserción de muchas de las personas del equipo de líderes. La evaluación empezó a mostrar el estado en que el programa se encontraba, con aciertos y debilidades, y no en pocos momentos al nuevo asesor se le

llamó “tirano”, y su presencia dentro del acompañamiento que hacía no fue bien vista.

6.3 La voz de las madres y promotoras: construyendo el sentido de la evaluación

6.3.1 El significado de la evaluación

De la interacción que se ha tenido con los actores, las promotoras del centro familiar y comunitario y las madres participantes en los componentes educativos del programa, se percibe que ellas distinguen dos momentos dentro del proceso de la evaluación. Uno lo ubican hasta que empieza el modelo del actual programa *Colombianos* y otro hasta antes de su comienzo. Es decir, que al hablar de evaluación, los actores tienen la idea de haber vivido dos modelos o formas de evaluar.

En el primer momento, hasta la llegada de *Colombianos*, las promotoras hacen referencia a una evaluación que tiene las características del sistema escolar, generalmente asociada a valoraciones numéricas, a la calificación de exámenes y pruebas que miden el saber o el desempeño. Esta forma de evaluar también se encuentra asociada con el castigo, por el hecho de no saber o no dar cuenta de algo:

Siempre creíamos que nos iban a calificar o examinar, es decir, usted sabe o no sabe; era como un examen, a ver quién sabía más [...]. (promotora)

Las madres participantes, en un primer momento, también tienen una idea de evaluación parecida a la de la escuela:

[...] pues cuando escuchamos por primera vez eso de “ahora vamos a evaluar”, siempre pensábamos: ¿qué nos irán a preguntar? ¡Qué miedo!, nos van a calificar. (madre)

Antes pensábamos de la evaluación: ¿qué nos irán a preguntar? ¡Va a ser un martirio la evaluación!, y que iban a traer un formulario de evaluación para llenar y que nos iban a corchar. (madre)

Al hablar de la evaluación, las promotoras se expresan de manera tal que la entienden como asunto externo a ellas y al desarrollo del programa. Con base en la exigencia de las entidades financiadoras, la evaluación empezó a asociarse con “la elaboración de ‘informes técnicos’ para otros”, a quienes había que demostrar la ejecución y el “cumplimiento” de un plan de acciones de acuerdo con compromisos adquiridos previamente. La evaluación tenía sentido en cuanto satisfacía a alguien externo al desarrollo del programa mismo. Esta percepción de evaluación como “elaboración de informes” estaba acompañada de desánimo y estrés ante el cumplimiento oportuno de la preparación de un asunto técnico.

[...] teníamos que llenar todas esas sábanas para decir qué habíamos hecho y qué habíamos dejado de hacer. Eso era muy horrible porque

muchas veces no sabíamos qué escribir y había que entregar el informe [...]. (promotora)

Me fue bien; ¡cumplí con lo que tenía que hacer! (promotora)

En las promotoras se percibía que este tipo de evaluación generaba malestar en el seno del equipo, y cuando ellas evaluaban, se sentía tensión y tedio, al creer que podían ser examinadas y castigadas si no respondían correcta y exactamente por lo que se exigía. Ante la falta de coherencia entre el plan de acción y su ejecución, hacían evaluar un momento para la rendición de cuentas y la acusación mutua. Asimismo, la evaluación era la “oportunidad para desahogarse en ese momento”, entonces afloraban las discordias y luchas de poder entre los distintos liderazgos de las promotoras, mostrándose mutuamente los errores de unas y otras.

La evaluación aquí era eso: quién la embarró esta semana o hizo algo salido de tono [...]; incluso, uno escuchaba las expresiones: “¡eso es para hablarlo en la reunión!” Entonces, cuando uno comentaba: “vamos a evaluar”, decía la gente: “esta es la oportunidad para desahogarme, para decir todo lo que tengo” —y lo decía con rabia—. (promotora)

Al mismo tiempo, durante las sesiones en que el equipo comunitario evaluaba, se “identificaban y expresaban dificultades y problemas” —de planeación, organización y coordinación de actividades y acciones—, sin que estos problemas se tramitaran ni se les propusieran alternativas. Siempre

esperaban que alguien tomara la iniciativa y formulara las soluciones. Ante la evidencia de que a través de las sesiones de evaluación nada se transformaba, las personas del equipo promotor optaban por asumir una actitud pasiva, sin participar ni hablar.

[...] entonces siempre esperábamos: “otro debe solucionar los problemas”, pero nadie tomaba la iniciativa, y como eso no sucedía, entonces nos quedábamos calladas. ¿Para qué íbamos a hablar, si no pasaba nada? (promotora)

Durante este primer momento, en el que la evaluación tiene un carácter punitivo y castigador, se desencadenaban conflictos entre quienes “cumplían sus deberes y entre los que no”. La evaluación era entonces el recuento de “solo quejas” mutuas y de resaltar el cumplimiento de lo que tenía que haberse hecho; le otorgaba poder y estatus particular a la persona. En este caso, “cada uno hacía las cosas por su lado; era una rendición de cuentas fragmentada”.

La evaluación que yo hacía era: “hoy me fue así y así”; y siempre mirábamos todo como a pedacitos, muy fragmentado. Cada quien daba cuenta de lo suyo, sin tener en cuenta lo de los demás, ni nos interesábamos por lo que pasara al interior de los demás componentes educativos; entonces se hacía como muy a pedacitos. (promotora)

Frente a esta manera de evaluar, se generaron en los actores diferentes sentimientos: la evaluación llegó a ser rechazada y temida por las promotoras, que expresaban sentimientos como “miedo”, “angustia” y “tensión”. La evaluación se había convertido en la generadora de más conflictos, discordias, enemistades y divisiones.

[...] la constante eran sentimientos de culpabilidad y frustración; de ahí que para muchos fuera mejor ignorar la evaluación, no hacerla, “hacerse el loco”; [...] entonces todo se manifestaba a través del silencio, la apatía o el desinterés. (promotora)

A partir de la implementación del programa *Colombianos*, los actores reconocen otro momento del desarrollo de la evaluación: el equipo de promotoras comenzó a hablar de “después” en el proceso que hasta el momento se llevaba. “Después” indicará el comienzo de una dinámica diferente a la praxis que se traía de evaluación hasta entonces, hasta antes del programa. Al comienzo hubo una la actitud de distancia y recelo inicial; fue sentirse “interrogado y perdido”.

[...] después, empecé a sentirme sacudida y al mismo tiempo, perdida, porque estaba acostumbrada a ver las dificultades y no los logros. Yo sabía que aquí hacíamos muchos juicios y críticas, por eso era mejor quedarse sin decir nada, para que a uno no lo criticaran [...] y cuando oíamos la palabra evaluación, nadie quería hablar. (promotora)

El evaluar estaba cargado de recelo e incredulidad. Según los actores, para ellos era difícil ver la articulación de todos “los pedazos” que constituían la vida del proyecto. En lo que respecta a las personas del equipo promotor, tuvieron temor al verse a sí mismas a través de la evaluación, a ser criticados y culpabilizados ante la evidencia de no cumplir con un plan o de haberlo hecho mal. De sentirse “interrogado”, siguió el sentirse “desubicado”, y a esto, el “estar frustrado” ante el ambiente y las prácticas de evaluación que se tenía, por medio de las cuales nada sucedía, ni cambiaba o se transformaba.

Solo en la medida en que se ganó confianza, la evaluación empezó a ser aceptada por las promotoras. En la evaluación que estas empezaron a hacer con las madres, cada promotora quería escuchar “lo que gustó” a las madres. Se percibe entonces que las promotoras empezaron a sentirse mejor cuando evaluaban con las madres, a diferencia de cómo se sentían cuando evaluaban solo dentro del equipo comunitario.

Ahora hay risas; se puede hablar. (promotora)

Uno evaluaba con las mamás por lo que te decía, por encontrar de algún modo la respuesta positiva a lo que uno estaba esperando escuchar; no se tomaba lo malo. (promotora)

Uno como que esperaba ese refuercito. (promotora)

De esta manera, la evaluación dio paso a una contradicción entre lo bueno y lo malo y a mostrar tensión entre lo positivo y lo negativo. Se pudieron evidenciar no solo dificultades, sino también “lo que gusta”. Además de sentir la necesidad de equilibrar ambos aspectos, a la evaluación “se le vio utilidad” por parte de las promotoras, que pasaron de concebirla y de verla como un espacio para acusar “a entenderla como una oportunidad para poderse expresar y para contar de sí”.

[...] por ejemplo, yo empecé a hablar, a tener confianza para hablar, y a no quedarme ya más callada. (promotora)

Bueno, en la reunión de equipo fuimos mirando con usted cómo se hacían los diferentes pasos, o las partes de una evaluación; entonces empezamos a aplicar lo que se estudiaba; porque eso es otra cosa: si a uno le dan las cosas y no las aplica, pues seguimos en las mismas. (promotora)

A medida que las promotoras se fueron abriendo a la participación de otros actores, concretamente a las madres que asistían regularmente al proceso de formación, y a escuchar lo que esas mamás pensaban y sentían y cómo valoraban lo realizado por el programa, el equipo comunitario encontró en la evaluación la oportunidad para dejarse interrogar por otras voces y otras miradas.

A través de lo que las madres participantes expresaban sobre las percepciones y transformaciones de sí mismas y sus hijos, y sobre los sentimientos que ello les generaba, las promotoras no solo descubrieron otra dimensión de los resultados del programa en las madres y sus familias, sino que también hallaron un significado diferente de la evaluación. Ellas expresan que se dieron cuenta de que las madres percibían “otro tipo de cosas”, diferentes a las que ellas apreciaban como promotoras.

Yo me sentí bien en la reunión educativa, pero seguro las mamás percibieron otro tipo de cosas. (promotora)

Así, los actores —tanto promotoras como madres— empezaron a descubrir la evaluación y su utilidad en las acciones y actividades diarias. A partir de la experiencia con las madres, evaluar ya no se sintió como algo extraño, proveniente de afuera, ni como un asunto exclusivo del sistema escolar; se empezó a entender más bien como un asunto cotidiano, frente a todo lo que se hace y ante todo lo que sucede.

[...] en definitiva, todo lo cotidiano se puede evaluar. Creo que es una actitud, es estar evaluándome en todo lo que hago; es un proceso indispensable en nuestro diario vivir. De ahí la necesidad de hacer evaluación de manera permanente de los procesos. (promotora)

Es una metodología para ver qué fue lo que yo entendí; es un método para ver las personas; evaluarlas, cómo pensamos, cómo actuamos,

cómo nos desenvolvemos en el medio; saber cómo trata uno los hijos, cómo los ve uno allá en la casa. (madre)

Evaluar constituye entonces la posibilidad de mirar para conocer; la evaluación es la oportunidad para mirar y comprender mejor lo que pasa en todos los ámbitos de la vida. Evaluar se convierte de esta forma en una ocasión para aprender de sí, en un proceso de autoafirmación y reconocimiento, asumiendo también los aspectos de tipo “negativo”, ya que estos ofrecen nuevos aspectos de aprendizaje diario. Para que esto suceda, para que la evaluación sea una *alternativa* dentro de la vida, se necesita una *actitud* de apertura ante lo nuevo que ella conlleva y muestra.

[...] me siento bien evaluando, aun si viene algo negativo, me sirve [...] es una oportunidad de reconocer al otro; se convierte para las promotoras en alternativa, como algo nuevo. (promotora)

Creo que es una actitud; es estar evaluándome en todo lo que hago; es un proceso indispensable en nuestro diario vivir. La evaluación es un aprendizaje de tipo individual; primero se aplica a la vida personal [...]. (promotora)

En este orden de ideas, ahora ya no es posible “hacerse el loco”. Según el parecer de los actores sociales, la evaluación “implica un proceso reflexivo” constante, que se emplea primero en la vida personal; es decir, se trata de “ser conciente” y de “darse cuenta” de los acontecimientos; lo que conlleva

otro orden de vida. De esta manera, la “evaluación enseña” a cuestionar, transformar y resignificar los viejos esquemas que se traían: le confiere un nuevo sentido a la acción.

De esta manera, poco a poco, promotoras y madres comenzaron a hacer referencia a otra percepción de evaluación. Se expresaban de forma tal que se percibía que a través de la evaluación se puede “entender” lo que pasa, ver “otras cosas”, ir más allá de las solas acciones, leer el conjunto del desarrollo del programa, orientar los planes, mejorar el desempeño del rol particular, vislumbrar más allá del solo cronograma de actividades y “ver propuestas y alternativas” a los problemas, dificultades y debilidades. Los actores empezaron a referirse a una evaluación que hace “parte de la vida” diaria, “algo que es parte de nosotros”, que pone “orden en la vida”, y que, por consiguiente, no puede pensarse como momento aislado o externo, al final de un proceso.

La evaluación abre la perspectiva; por medio de ella se puede mirar todo. (promotora)

Por eso pienso que la evaluación es un proceso indispensable para nuestro diario vivir, porque nos indica qué cosas debemos cambiar, qué cosas mejorar o en qué cosas podemos continuar, porque lo estamos haciendo bien. (promotora)

[...] es estar atento para entender lo que le dicen, para mejorar y mirar si uno siempre va a estar igual [...] es sacar provecho de algo y empezar

por poner orden en mi casa. Uno entonces se pregunta: “¿qué te llevas para la casa?”. (madre)

Además de lo anterior, todos los actores usan el verbo “reconocer” como sinónimo de evaluar, de “darse cuenta”. Se observa que usan la expresión ‘evaluar’ con la connotación de poder “ser consciente” de los procesos vividos y para “reconocer” además los logros de todas las acciones. Para el caso del centro familiar y comunitario Prodimapa, evaluar se hace para generar reflexión “acerca de lo que está pasando” en las etapas del proceso y del programa; para poder “darse cuenta de los cambios” generados como resultado de las acciones que se emprenden para transformar un problema. Las promotoras lo expresan en el sentido de “parar y pensar en la comunidad”:

Tuvimos que reconocer cómo nos estaba yendo, qué estaba pasando con cada acción y con cada decisión que estábamos tomando para mejorar. (promotora)

La evaluación nos llevó a poner los pies en la tierra; yo pienso que me ha servido como desde lo personal: si no hay una aplicación en la vida personal, muy difícilmente uno la aplica en el trabajo que está haciendo. (promotora)

Las promotoras fueron aun más allá. Partiendo de su vida diaria, empezaron a preguntarse por los “resultados” de su acción y de las actividades del programa; si estas transforman o no la realidad y, en definitiva, “¿qué efec-

tos tiene todo?”. Ellas sintieron entonces la necesidad de aprender de los procesos y de no quedarse solamente contemplando las actividades regulares como meras ejecutoras de cronogramas.

Porque yo me pregunto: “¿cómo hago yo para evaluar y que esa evaluación pueda arrojar otros resultados, me pueda mostrar otras cosas, conocer otros resultados?”. (promotora)

En esta pregunta aparece de manera clara el deseo e interés del equipo promotor hacia los resultados que se espera de sus actividades y acciones. Ellas confían que es la evaluación la que les “puede mostrar” aspectos nuevos antes no vistos, identificando la evaluación como la herramienta más valiosa para alcanzar tal propósito. De la mano de estos interrogantes, comparan la evaluación con “una ventana” por donde se mira la coherencia de todo el proceso; por ahí se puede “mirar lo que está pasando” en la realidad, lo que sucede en el centro familiar y en el programa en general. Afirman que es como “algo que se abre y te muestra” aspectos diversos de una misma situación.

Partiendo de esta metáfora, también equiparan directamente la evaluación con el ejercicio de “diagnóstico, que hace posible ver la verdad; ver lo que realmente es”. Se pasa ahora de “conocer” a “comprender y entender los resultados”, los efectos y las dificultades del proceso. Esto solo se logra a

través de la permanente reflexión sobre lo que se vive; es, de nuevo, “darse cuenta”.

Haga de cuenta una ventana que se abre y me dice: “mira lo que está pasando”. Antes siempre era con lo malo, y no se veía la otra parte, lo bueno, los logros que hemos tenido, poder comprender lo que pasa cuando algo no nos funciona. (promotora)

[...] para mí, una evaluación es un diagnóstico o ejercicio que me indica y ubica en lo que debo hacer; es comprender mejor lo que sucede y saber de verdad cómo están las cosas. (promotora)

Entender, para las promotoras, alude a la comprensión y al análisis de todos los elementos hasta ahora inconexos y que ellas habían visto como “por pedacitos”, a fin de comprenderlos en su conjunto, interrelacionados y como partes de todo el proyecto general.

En estas condiciones, no basta solamente con “reconocer” las situaciones y las circunstancias que están unidas al desarrollo del programa: “comprender mejor lo que sucede, la realidad, permite no frustrarse y sentirse bien”, en tanto todo aparece en íntima relación con los resultados que se obtienen.

Se trata de verlo como proceso; así se pueden organizar acciones. De esa manera, la evaluación sirve para darnos cuenta cómo relacionamos

todo; no verlo por pedacitos, porque así no se soluciona nada; por eso la necesidad de la planeación y la evaluación”. (promotora)

[...] a partir de la experiencia de lo que hemos hecho y hablado de evaluación, me di cuenta que la evaluación sirve. Personalmente la he vuelto un hábito. Entonces toca estar reflexionando sobre todo lo que uno hace, estar evaluando cada cosa, para poderlo mejorar, lo que uno quiere lograr. Me ha servido mucho el tema de la evaluación. (promotora)

La relación entre mirar lo que pasa en la realidad y en el programa permitirá reconocer que es necesario un mejor proceso de planeación y desarrollo general del programa. Permite la construcción de metas precisas y *concentrarse* para alcanzarlas. Esto tiene que ver sobre todo con la buena y adecuada organización del plan de acción, pues “sin planeación ni evaluación no se obtienen resultados”. Es necesario entender el todo y los procesos para poder encontrar diversas soluciones a los obstáculos.

Es como una medición: medir de qué ha servido y qué le falta por hacer al programa que acá se lleva a cabo; o sea, un punto de apoyo para mirar qué sigue, o en qué nos devolvemos, que nos falló más atrás. (madre)

Se establece una relación directa entre planeación y organización con evaluación: “poner orden”, como condición de buen funcionamiento del equipo, del programa y del centro familiar. Usan la palabra “planeación” como

lo contrapuesto a lo espontáneo, desarticulado e inconexo, sin correspondencia con lo propuesto ni con los objetivos que se pretende alcanzar.

Asimismo, se reconoce también la existencia de una tensión entre lo que se “planea y lo que se ejecuta”: será posible determinar la coherencia y el equilibrio entre estos dos aspectos a través de la acción evaluativa, todo con el fin de hacer de la planeación un ejercicio cada vez más real y flexible según las condiciones cambiantes de los proyectos y programas en contextos particulares. Entonces, para obtener resultados, se necesita antes “tomar decisiones”. Esto lo consideran las promotoras como una de las principales funciones de la evaluación: “tomar decisiones para mejorar”, y al mismo tiempo será un requisito para el buen juicio, para proponer y encontrar alternativas a dificultades y problemas. Los actores creen que evaluar no solo tiene como propósito dar salida a los problemas, sino “mejorar lo que se hace”, concretamente, “mejorar las fallas”, como una forma específica de implementar lo que la evaluación enseña y muestra; es decir, “ser capaces de transformar y cambiar” las prácticas que se tiene.

En este sentido, cuando hablan de la planeación y la evaluación, las nombran como “herramientas” fuertes para la organización. Se percibe entonces que los actores, sobre todo el equipo de promotoras, comenzaron a superar una visión de planeación equivalente solamente al diseño de crono-

gramas y calendarios, donde ubican acciones en el tiempo. Empezaron a pensar en modos concretos de organización, en la identificación de problemas, en establecer lo prioritario y lo más decisivo, a fin de reconocer cuál podría ser el alcance de las metas.

Planear es organizarnos, porque muchas veces no pensamos qué sigue, qué más vamos a hacer. Y si nos pusimos unos logros, se trata de programar conjuntamente el proceso y hacer cada cosa como algo propuesto, no actuar a la loca [...] que podamos ver los logros de la planeación y hacer una evaluación de los logros de la planeación. (promotora)

Con la planeación empezaron a plantear “retos por asumir” en el tiempo, más allá del ciclo del proyecto mismo. Mirar los retos que vienen implicará entender todo el proceso para poder actuar con eficacia y no centrarse únicamente en resolver problemas. Además, con base en lo que los actores expresan, se aprecia entonces que la planeación es pensar de manera conjunta en “qué sigue”, hacia dónde se quiere ir, e identificar cuáles son los retos por enfrentar. Ya no es suficiente la sola elaboración de un cronograma de actividades: el planear lo sienten ahora como un “espacio de creación” colectiva para encontrar formas de actuar y de trabajar “más innovadoras”, lo que exige al mismo tiempo “buscar estrategias” nuevas y diferentes a las que se han implementado siempre. En este “espacio” es posible tomar decisiones, “más allá de las acciones” en el transcurso del

tiempo. Aquí se abre la posibilidad de pensar en propuestas comunes ante los retos y necesidades conjuntas; proponer y “tener metas” y vislumbrar objetivos colectivos, en el deseo de alcanzar logros y resultados.

Al escuchar a los actores, la planeación se entiende como un asunto “de todos”; no es la idea de las personas individuales ni aisladas, que planean, miran y actúan en el programa de forma fragmentada. La participación se considera como una de las condiciones de una buena planeación.

[...] pues estoy mucho más organizada; he aprendido a organizarme de acuerdo a lo que tengo que hacer, de acuerdo a lo que uno vio que está fallando, pero sobre todo, ver qué retos tenemos [...] es como pensar: no le haga a todo a la vez, sino paso a paso; las cosas tienen un ritmo. (promotora)

[...] creo que apenas estamos entendiendo que la planeación es un espacio de propuestas, de creación; espacio para compartir y canalizar dudas; por lo menos así lo hacemos nosotras ahora. Se planea en el grupo de estudio las diferentes estrategias para seguir y pensar en las iniciativas y las posibles alternativas. (promotora)

Para entender desde la perspectiva de los actores que la planeación y la evaluación constituye una oportunidad para mirar, conocer, comprender y reconocer la realidad, y que todo ello implica un proceso de reflexión y participación constante, además de ser consciente y de darse cuenta, las promotoras se habían valido de la metáfora de la *ventana*. Igual de suges-

tiva será su próxima metáfora: la evaluación “es un espejo”. Este sirve para “conocerse a sí mismo”; refleja “mi forma de actuar”, de ser y de pensar y “muestra” tanto las fortalezas propias como los aspectos que aún hay por mejorar.

A mí me ha funcionado es porque la evaluación me está mostrando cosas, sea positivas o negativas. Las positivas, la evaluación me las fortalece y las negativas, me ayudan a mejorarlas. Ella nos muestra aprendizajes entre todas, a compartir conocimientos que tenemos, al reconocimiento de los otros, a reconocernos como equipo. (promotora)

Uno es el que evalúa, no tanto ella (la promotora). Ella se encarga de guiarnos, de decirnos lo bueno y lo malo, pero uno mismo se evalúa, eso es para uno; por eso la evaluación es un espejo, ella es como una guía que nos da como principios. (madre)

De esta forma, evaluar pone en situación frente a sí mismo; “solo, sola” ante el “espejo”, cada actor se observa de manera individual y se pregunta “cómo estoy haciendo las cosas”. Así, “no puedo engañarme”; al contrario, por este medio se puede llegar a “comprender mejor mi propio rol”, reflexionar sobre el “desempeño personal” y sobre mis propósitos. Como un “espejo”, la evaluación se hace necesaria para poder darme cuenta de mi proceder y reconocer para transformar, mejorar y fortalecer lo que el espejo me muestra. Evaluar, en tanto que proceso reflexivo, es una acción que parte primero desde sí, es una experiencia individual.

La evaluación la hemos hecho sentándonos a recapacitar solas, analizándonos. (madre)

Uno se pone a pensar, y uno dice: cómo estoy tratando a mi hijo; si lo estoy haciendo bien o mal; ahí me estoy evaluando yo como mamá. Entonces yo brego a coger el mejor camino; eso es evaluarse uno mismo. (madre)

Esta visión de evaluación como espejo se relacionó antes con una mirada de evaluación como diagnóstico: “un diagnóstico que me indica” en dónde estoy y me ubica en lo que debo hacer. Este diagnóstico presenta entonces el estado de las cosas y ofrece además el panorama de la situación donde se encuentra el programa. A partir de esta visión, se empiezan a generar conocimientos frente a todo lo que se vive: con respecto al rol que se desempeña y sobre sí mismo como ser humano. Desde este diagnóstico se puede conocer y reconocer mejor la realidad en la cual todas las acciones se desenvuelven. Un diagnóstico dice “cómo vamos en todos los aspectos”.

Entonces, con base en la evaluación, el rol de promotor adquiere una nueva dimensión, se vuelve un saber consciente, ya que al evaluar ellas percibieron y se dieron cuenta cómo asumían su papel, cómo lo hacían en la práctica y qué exigencias y retos emergían al evaluar para poder continuar como promotoras en el programa. Una de las exigencias que el equipo comunitario identificó como más importante, entre otras, fue la necesidad de

transformar y renovar aspectos metodológicos del trabajo educativo con las familias.

[...] me di cuenta de mi rol, de mi misión, de mi proceder. Empecé la reflexión: cómo hacer las cosas para cambiar. Fruto de la evaluación, empezamos a cambiar la metodología de las reuniones educativas [...] La evaluación me ha hecho mirar cómo estoy haciendo las cosas (promotora)

La evaluación me dio herramientas para hacer otras cosas; nos está mostrando logros, dificultades, nos está mostrando otros elementos. Es algo innovador que nos está dando herramientas para trabajar y para mejorar las cosas; por ejemplo, me ayudó a construir mis informes y seguir parámetros (promotora)

Además de adquirir conocimientos conceptuales y procedimentales y de aprender a conocerse a sí mismo a través del desempeño del rol, los actores empezaron a expresarse, estableciendo relaciones directas entre evaluar, formarse, crecer y descubrirse como promotor —o como madre—, con la posibilidad de expandir sus potenciales, destrezas y habilidades. Reconocerse en un proceso de desarrollo humano implicará el apropiarse de manera progresiva de las responsabilidades individuales e identificar y aprender de los propios errores: “no engañarse, no traicionarse” solo con el cumplimiento de las actividades, o ser solo un ejecutor de acciones.

[...] con la evaluación, he reconocido mis capacidades, lo positivo; me muestra mis formas de actuar; que uno hace las cosas bien. Me traiciono si no evalúo, porque si viene algo negativo, también me sirve. Por eso la evaluación nos muestra, primero que todo, lo mío, mis responsabilidades, reconocer mis cosas. (promotora)

Si la evaluación tiene que ver también en primera instancia consigo mismo, con la persona, con el desempeño y la responsabilidad, y si es “un proceso indispensable para nuestro diario vivir porque nos indica qué cosas debemos cambiar”, se descubre en los actores la idea de evaluación como medio para el crecimiento individual, el cual nombran como reconocerse, encontrarse y fortalecerse. La evaluación será indispensable para aprender de los otros y para alcanzar la posibilidad de mejorar y asumir aspectos negativos a fin de formarse y aprender a partir de ellos. Esto se alcanza cuando se llega en la práctica cotidiana a “hacer de la evaluación un hábito”.

De esta forma, la evaluación deja de verse, por parte del equipo promotor, como un asunto externo o como un propósito de otros, que solo alude a asuntos técnicos de la puesta en marcha de acciones y proyectos, como se hacía y como sucedía en un primer momento. Ahora, la expresión de las promotoras, “me traiciono”, relaciona responsabilidad individual con el seguimiento y desempeño personal. Entonces se percibe que se trata de la toma de posición de cada persona ante la evaluación.

[...] las madres reconocen en el componente de gestantes la ayuda de la promotora; la buscan para contarle sus angustias e inquietudes respecto del proceso de su parto; las mamás valoran el espacio donde se les escucha. (promotora)

La evaluación es como un punto de vista de la reflexión. Al reflexionar uno sobre lo que está haciendo, mirar si lo está haciendo mal o bien, uno va cogiendo los puntos, y va sabiendo lo que tiene que hacer en ese caso (madre)

6.3.2 ¿Qué se evalúa?

A partir de las anteriores reflexiones, surge la pregunta sobre ¿qué se evalúa, entonces? ¿Y de qué es necesario darse cuenta al momento de evaluar? ¿Qué creen las promotoras y las madres que es lo fundamental, lo central al evaluar, si para ellas la evaluación ya no es un examen o una prueba?

Partamos del principio de que dentro de *Colombianos* todo es motivo de evaluación y seguimiento. Estas acciones son inherentes al desarrollo del programa como dinámicas y prácticas. Con todo, para el equipo comunitario existen asuntos determinantes para evaluar: las promotoras consideran que la “respuesta de los participantes” a los programas educativos es un punto central de evaluación, ya que la respuesta de las madres presenta una relación muy estrecha con el alcance de las metas propuestas. Es más que un asunto meramente formal, de registros o formatos, cuando afirman

que “se evalúa la asistencia” de las madres. Lo que se valora aquí es el seguimiento, semana tras semana, de los participantes directos y la “respuesta de la comunidad” a los programas y proyectos; es decir, al observar la asistencia y la respuesta de las personas, se evalúa si el programa es reconocido y acogido por las familias; si este responde a sus necesidades e intereses y si el centro familiar está identificado como recurso que la comunidad identifica y posee para resolver sus problemas y para apoyar el desarrollo los niños.

En tal sentido, la respuesta de los participantes se entiende desde la perspectiva del “compromiso adquirido” por ellos y como fruto del proceso educativo. Por eso, es importante evaluar “la participación y la vinculación al centro familiar”, expresada básicamente a través de la acogida de las personas al programa, la asistencia activa de las familias en las actividades de todos los días y la implementación de los aprendizajes adquiridos en sus vidas y en sus hogares.

Vemos que las mamás vienen, les gusta, vienen a la reunión y se quedan más tiempo y que al final del taller le preguntan a uno como promotora cosas de su casa, o se quedan a jugar con los niños [...] uno les ve como ese compromiso ya en sus casas. (promotora)

Por otro lado, según las madres —a diferencia de las promotoras que ven en la asistencia y acogida del programa lo más importante—, lo primero que hay que evaluar es a “uno mismo”. Esta apreciación tiene relación directa con la visión de evaluación que las madres manifestaron, cuando se dieron cuenta de que la evaluación no era un asunto de examen de conceptos, ni algo técnico, ni numérico. Ellas entendieron que la evaluación es parte de la vida para mirarse en primer lugar a sí mismas como frente a un espejo y que solo en esta medida se podría crecer como persona, mejorar y fortalecerse como mujer y como mamá. Evaluarse “uno mismo” tiene sentido en cuanto que no se trata en primera instancia de la valoración de un objeto o de dar cuenta de cosas: mirarse uno mismo manifiesta un proceso plenamente conciente, implica “mirar y estar atento”; es un acto plenamente reflexivo y, en esta medida, creen las madres, puede empezarse a transformar todo.

Uno mismo es lo primero que se evalúa; uno como persona. Se evalúa la forma de actuar de uno, para sus hijos, para su hogar, para todo. Se evalúa mirando; o sea, uno piensa lo que uno es y lo que uno quiere ser. (madre)

Es estar atento a lo que le dicen para mejorar; o si no uno siempre va a estar igual [...]; es sacar provecho de algo, mirar cómo quedamos, lo que está pasando, mirar qué hicimos en el día y qué me llevo para mi hogar. (madre)

Todas las “actividades regulares” del programa, en las que participan madres y promotores, son para ambos actores motivo de reflexión y evaluación. Se trata de ver de manera muy concreta a cuáles necesidades responden las actividades que adelanta en centro familiar y comunitario; qué pertinencia poseen las temáticas en el proceso educativo; cómo responde la metodología del proceso de formación a las condiciones del contexto y de todos los actores en particular y si los temas del plan de estudios son valorados como oportunos, comprendidos, atractivos y de fácil implementación por las personas significativas de los niños.

Se evalúa todo lo que se hace en la reunión y lo que se hace con los niños, para reflexionar el entendimiento que uno tenga; por ejemplo, el maltrato a los hijos, uno reflexiona si los está maltratando o si los trata como se debe. (madre)

No me imagino un taller sin evaluación; me parece que no queda concluido todo. Sentimos la necesidad de reflexión constante para mejorar lo que sé [...] Por ejemplo, fruto de la evaluación, empezamos a cambiar la metodología de las reuniones educativas. (promotora)

Como resultado de evaluar los encuentros de formación con las familias, las promotoras reorientaron su práctica educativa: empezaron a planear las actividades de acuerdo con los actores sociales a quienes se dirigían las acciones y a orientar, por ejemplo, las reuniones educativas de acuerdo

con lo que las personas necesitaban, con sus intereses, interrogantes, búsquedas y, en muchos casos, con la angustias de las madres.

El programa mejoró porque al evaluar se vio cómo estábamos haciendo los talleres: aburríamos a las mamás; como que eso no les decía nada porque siempre les contábamos lo mismo. ¿De qué nos dimos cuenta con la evaluación? Avanzar en los logros; nos dimos cuenta que las actividades y los contenidos están ligados a los objetivos que nos proponíamos, según los participantes; si son mamás nuevas o si ya vienen en el proceso. (promotora)

Se comprende que no se trata solamente de aprendizajes de tipo funcional instrumental o de capacitarse para hacer lo que aparecía en el cronograma de actividades, y de lo cual antes no se era capaz; la evaluación le abrió al equipo de líderes las posibilidades de que cada uno fuera innovador, creador, seguidor, en cuanto al uso de metodologías más atractivas y dinámicas, que hicieran más efectivos y profundos los procesos de formación con las familias.

En esta misma línea, las promotoras cuentan cómo, a través de la evaluación, las madres les mostraron asuntos “negativos” que ellas como promotoras debían transformar en el desempeño de su rol. El equipo promotor tuvo entonces que aprender a escuchar y a tener en cuenta los comentarios de las madres para cambiar su práctica educativa y hacer mejor lo que no hacían bien.

Nos exige hacer más efectivo lo que hagamos y pensar en estrategias; así, la evaluación nos pide y nos muestra formas innovadoras de trabajo para salir de la rutina. Eso era lo que hacía aburrir a las madres y por eso no volvían, o decían: ¡otra vez lo mismo! (promotora)

Junto con la respuesta de los participantes, las actividades, los aprendizajes derivados del proceso formativo y la evaluación de uno mismo, los actores otorgarán gran importancia a los resultados que emergen de todo el proceso; es decir, los efectos que se generan a partir de las acciones cotidianas.

Una de las claves para pensar en los resultados será la clase de cambios que se perciben en las familias. Interesa saber si los conocimientos se han transformado en prácticas y vivencias. Esto es importante para todos en cuanto se puede ver, por medio de la evaluación, que es posible ir “más allá de las actividades”. Se trata de comprender que las actividades no solo gustan y son agradables, sino que se pueden implementar en la vida diaria y en la interacción con los niños. Se desea conocer si por medio de estas acciones se puede generar avances y adelantos con relación a la solución de los problemas hacia los cuales apunta el programa.

Una de las promotoras expresa esta importancia dando cuenta de transformaciones en la vida de las familias:

El programa avanzó, se vieron los cambios en las familias: juegan más, castigan menos; las madres se empezaron a preocupar más por el desarrollo de sus niños y han aprendido nuevos conocimientos sobre sus hijos, sobre el maltrato, sobre su propia infancia, su autoconcepto, sobre los conocimientos de crianza y sobre ellas mismas. Nos dimos cuenta de los cambios de las madres: ellas empezaron a decir: “ya el ambiente en mi casa no es tan hostil”; ya hablan más con los niños.
(promotora)

6.3.3 ¿Cómo es el proceso de evaluación?

Entonces, ¿cómo hacer la evaluación? ¿Cómo llevar su proceso para que arroje los resultados que se esperan? Esta pregunta la formulaba una de las promotoras al momento de expresar el sentido que ella le confiere a la evaluación, al compararla con una ventana a través de la cual se puede mirar todo; resaltaba fundamentalmente la preocupación de poder evaluar de una manera en que se pudieran encontrar resultados y efectos de lo que se hace.

Tanto para madres como para promotoras, diversas actividades de evaluación fueron ocupando importancia y particular significación. Se percibe que las mujeres destacan como más significativos los momentos de recuento y la lectura de las experiencias, así como la evaluación al final de la reunión educativa. En estos momentos, las madres describen y valoran sus interacciones con los niños; cuentan también acerca de lo que viven e implementan en sus hogares como efecto de lo entendido en las reuniones de formación sobre una temática particular o una actividad especial.

Del relato de promotoras y madres se desprende que en todas las actividades de evaluación aparecen siempre aspectos constantes, como la reflexión personal, poder mirarse a sí mismo, autoevaluarse y, sobre todo, adquirir aprendizajes de las experiencias entre ellas mismas.

Por ejemplo, cuando en la reunión contamos todas lo que hicimos en la casa, cómo vemos a los hijos, qué fue lo que jugamos con ellos [...]; uno sí aprende mucho de las otras personas porque ahí es donde uno se da cuenta de lo que uno está haciendo, si lo está haciendo mal; como son diferentes las opiniones, ahí se va evaluando uno [...] a mí hasta me han aplaudido. (madre)

Me parece pues la parte de la evaluación como una de las bases más fundamentales en sí de toda reunión educativa con las mamás. Ahí me doy cuenta cómo les fue a las madres con las actividades especiales; si a ellas les llegó lo que vimos en la reunión [...] y al mismo tiempo ellas me están evaluando a mí. (promotora)

La lectura de las experiencias la realizan las promotoras cada seis meses y busca que las madres, los padres y las personas significativas de los niños reflexionen y evalúen todo el proceso vivido en el centro familiar y con sus hijos en el hogar, con el fin de escuchar de viva voz las opiniones, valoraciones y percepciones de las familias frente a todo el proceso de formación. Esta experiencia fue ganando trascendencia como actividad de evaluación. Según las promotoras, es la manera “más directa” de conocer las percep-

ciones, vivencias y transformaciones que adquieren todos los actores del proceso general.

Para el equipo promotor, la lectura de las experiencias es la forma por la cual se obtiene una evaluación de primera mano de los participantes directos en el programa. Ella posibilita a todos darse cuenta de resultados y efectos que empiezan a generarse; abre la posibilidad de identificar las dificultades y vacíos en el proceso de implementación, de ver los sentimientos y cambios en las personas y de observar la transformación de los ambientes de familia, escuela y comunidad.

A través de la lectura de experiencias escuchamos a las familias. Las mamás cuentan cada semana cómo les está yendo [...] y por medio de la evaluación yo pude ver cosas que uno no veía; ahí nos damos cuenta del proceso que las familias están llevando. (promotora)

Para todos los actores, la evaluación es un momento “fructífero y placentero”. El equipo de promotoras, por ejemplo, con base en “otras percepciones” que las madres fueron expresando, fue descubriendo otro sentido de evaluación: narran que ellas mismas tuvieron que transformar intencionalmente la manera de evaluar, pues ahora caracterizan su práctica como “variada”, refiriéndose a diferentes métodos y estrategias de evaluación que implementan en todo el proceso formativo.

Eso se refleja en las palabras de madres y promotoras en que se percibe gran interés por alejarse de un proceso de evaluación que se asemeje a la evaluación que practicaron antes o que deje ver un modelo escolar tradicional.

En la escuela evalúa el profesor, aquí evaluamos nosotras. Por ejemplo, la promotora hace unos interrogantes, entonces nosotras nos respondemos, nosotras mismas nos evaluamos, y nos evaluamos entre todas, porque todas decimos nuestra opinión de nosotras mismas y de lo que hacen las demás. (madre)

Entonces empezamos a decirles a las madres: “bueno, ¿cómo nos fue?; vamos a evaluar”. Al comienzo, las madres estaban temerosas creyendo que era un examen de lo que habíamos tratado en la reunión educativa. Nosotras fuimos variando las formas de evaluar y hacer recuentos de experiencias [...] hasta hubo mamás que dijeron que “el tiempo se les fue volando”. Hoy en día, la forma de hacer evaluación es muy variada, para que la evaluación sea un momento fructífero y más placentero. (promotora)

Antes pensábamos de la evaluación: “¡Ay, qué nos irán a preguntar! Pero hoy ya sabemos en qué consiste, y damos el concepto y todo”. A mí me parece bueno como evaluamos, porque muchas veces nos evaluamos de una manera y otras veces, de otra [...] Se evalúa la forma de actuar de uno para sus hijos, para su hogar, para todo. (madre)

De la pregunta inicial acerca de cómo es el proceso de evaluación, podemos recoger lo que piensan los actores dentro de una visión de conjunto.

Madres y promotoras destacan, por una parte, el valor del recuento de experiencias de la reunión educativa como un momento fundamental para adquirir nuevos aprendizajes a través del intercambio de vivencias y miradas acerca de la crianza y la vida familiar; por otra parte, también se resalta el ejercicio de la lectura de las experiencias —ya no solo recontar— que hacen los distintos participantes, de manera periódica, de todas las actividades que el centro desarrolla de forma global; y por último, el carácter variado de las acciones de evaluación, como garantía de un proceso dinámico. Estos tres aspectos constituyen “la base del proceso” evaluativo, desde el cual se escuchan y recogen las voces de todos, se garantiza la participación y se promueve la reflexión acerca de lo que se hace, distanciándose así los actores de una evaluación técnica, fría y seca.

6.3.4 Indicadores

Como fruto de la implementación de una evaluación más dinámica y de intercambio, promotoras y madres identificaron algunos indicadores para evaluar las actividades del programa. Uno de ellos fue el ‘ambiente’, pues, al decir de los actores, de él depende el éxito y la calidad del proceso formativo y es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta al momento de aprender.

En esta misma dirección, escuchar que la reunión educativa “gustó” y “que la gente se fue contenta”, como resultado del ambiente educativo, sigue

siendo un indicador significativo para la promotora que dinamiza la reunión educativa; para ella, este aspecto es a su vez un indicador de su desempeño y el comienzo de su autoevaluación y de la evaluación de su rol por parte de las madres.

Junto con el ambiente, tanto la “participación” —entendida por los actores no solamente como la asistencia o presencia pasiva— como la “acogida” y la “vinculación” de las personas a las actividades regulares del centro familiar se consideran indicadores relevantes, en tanto que por medio de ellos se hace visible y manifiesto el interés, el compromiso y el entendimiento que los participantes poseen del programa.

Desde la primera reunión me sentí muy bien, como si estuviera en mi propia casa; las compañeras y promotoras me atendieron muy bien, me sentí muy desestresada y por eso seguí participando. (madre)

Quise seguir viniendo a las reuniones para poder compartir con las otras madres; mucha amistad entre todo el grupo. Las charlas son agradables e interesantes; me sentí muy a gusto y desde el primer día no faltó a ninguna reunión. (madre)

Las madres y promotoras también identificaron otros indicadores por medio de los cuales se podían percibir efectos de las acciones sobre las personas: destacan como muy significativa la “conveniencia de los aprendizajes adquiridos” durante la reunión educativa, y su aplicabilidad en la vida

cotidiana de sus hogares y su comunidad. No menos importante como indicador es la “confianza” conseguida por los actores ante sí mismos, manifestada a través de la expresión de sentimientos de afecto, respeto y cariño entre las personas, además de la tranquilidad con la que pueden manifestar sus opiniones y puntos de vista y logran así el “reconocimiento” de las habilidades y destrezas propias para promover tanto el desarrollo infantil como el de ellos mismos como personas.

Un taller es productivo y eficaz si los participantes expresaron su opinión y contaron sus experiencias, si tomaron parte de las actividades, si se creó un ambiente agradable y de confianza. (promotora)

Fue poder compartir con otras personas con las cuales nunca pensé que lo pudiera hacer y que tuvieron muy en cuenta mi opinión y me dieron confianza para poderme relacionar. (madre)

La evaluación es mirar cómo quedamos, lo que está pasando; mirar qué hicimos en el día. (madre)

En las voces de los actores se aprecia que ellos mismos han identificado indicadores por medio de la evaluación y que los pudieron nombrar de forma explícita. Con todo, además de los anteriores, emergieron otros que de manera implícita también señalaban aspectos relevantes de las actividades corrientes del proyecto. Uno de ellos lo expresaban las promotoras como el grado en que las madres pasan de los conocimientos a la com-

preñión; es decir, cuando los conceptos se convierten en acción cotidiana; si todos los actores logran incorporar y, sobre todo, transformar los aprendizajes teóricos en hábitos, ritmos y prácticas diarias.

En este mismo sentido, un indicador importante es poder observar diversos avances en las personas, sea promotor, madre o padre; es decir, si a partir del proceso que el programa ofrece, las personas transforman y resignifican sus roles y se fortalecen como seres humanos en el reconocimiento y despliegue de sus habilidades, destrezas y actitudes. Estos indicadores tienen que ver con los resultados del proceso mismo: las madres, por ejemplo, lo nombran como lo que “sirvió” o “quedó” en una persona, expresado en conocimientos, prácticas y procedimientos, lo que indica tránsitos de un momento inicial hasta llegar a lo que “se mejoró” y que se hace visible a través de responsabilidades y compromisos individuales que las personas asumen para modificar y cualificar los ambientes en los que viven.

Si es una reunión, evaluamos la reunión, el tema que uno vio; entonces nos preguntamos: para qué nos sirvió el tema, cómo lo vamos a poner en práctica en la casa o con los vecinos. Por eso la evaluación es querer saber qué conocimientos se adquirió de ese tema. (madre)

Es bueno mirar qué aprendiste hoy, qué te gustó hoy, qué no te gustó, qué le quedó a usted, de qué le sirvió a usted la reunión, qué te llevas

para la casa; si uno si sacó provecho de la actividad que se estaba haciendo. (madre)

En la evaluación nos colocamos un compromiso como para proponer-nos mejorar en la casa; algo que está fallando y queremos mejorarlo. (madre)

Al hablar de indicadores, los actores encontraron, a partir de la evaluación, una serie de señales que les exteriorizaron la credibilidad del proceso de formación en el que se encontraban y de lo que el programa les ofrecía para alcanzar los resultados que se esperaban. Tanto en los indicadores que se expresaron de manera explícita como en los más implícitos, lo relevante es el grado de los cambios y las transformaciones que se generan y que suceden como fruto del proceso. Para los actores, nombrar indicadores fue una experiencia particular; ellos mismos fueron quienes visualizaron qué es lo más importante y sobresaliente y qué es lo que hace del programa algo diferente y novedoso, como para continuar vinculado a él, y que en definitiva lo que lo diferencia de otras experiencias educativas conocidas por ellos es que se transforman las personas, los ambientes y las interacciones.

6.4 Consecuencias del proceso evaluativo sobre los actores

De la pregunta por indicadores de las acciones del programa se desprende otro matiz importante, que tiene que ver con logros, avances y resultados para los mismos actores. En muchas de sus expresiones dejan ver la forma como la evaluación los ha cambiado como personas, lo que han ganado desde la primera vez que ingresaron al centro familiar y lo que les ha dejado la evaluación a todos.

Ya se había descrito antes que tanto las madres como las promotoras habían expresado que la evaluación les implicó darse cuenta de sus roles y adoptar una actitud más reflexiva ante ellos, ante la forma como ellas los asumían y desempeñaban, reconociendo responsabilidades, fortalezas, debilidades y habilidades individuales. Se preguntaron entonces “¿cómo hacer las cosas para cambiar?”, y con la pregunta descubrieron la necesidad de “mejorar permanentemente lo que sé, para hacer más efectivo lo que hagamos”. Llegaron también —a través de la evaluación, como por intermedio de un diagnóstico— a “darse cuenta de lo que pasa” en sus contextos, a fin de conocerlos, entenderlos, enriquecerlos y querer transformarlos. Pero los actores, además del fortalecimiento de su rol, narraron a su vez cómo cambiaron como seres humanos, como mujeres y hombres, y

cómo crecieron como personas cuando empezaron a hallar en la evaluación una oportunidad para “mirarse, conocerse y aprender de sí”.

Uno de los cambios más notables lo identifican madres y promotoras como el “reconocimiento de mis capacidades”, esta vez ya no en función del desempeño del oficio, sino como descubrimiento de sí. Este aspecto tiene una clara connotación con la autoafirmación de cada persona como sujeto individual. Aquí los actores identifican aspectos como potenciales y fortalezas y se percibe que durante los momentos de evaluación, y al escuchar la opinión de otros, avanzaron en su propia aceptación, al poder interrogarse como personas, compartir, hablar, escuchar y confrontar su propia opinión con las visiones que los demás tenían. Según ellas, esto ocurrió sobre todo al “autoevaluarse uno mismo”, y cuando cuentan cómo la autoevaluación les mostró su “proceder” y sus “formas de actuar”, y que en esa medida ganaron en percepción de sí mismos y pudieron reconocer “cómo soy”.

A mí me ha servido la evaluación: se quién soy; también para aprender de los errores de los demás, para uno evitar eso [...] para la convivencia, para mejorar en todos los sentidos [...] Uno con las evaluaciones se da cuenta que uno está actuando mal, y cambia, trata de cambiar, uno se evalúa uno mismo; piensa lo que uno es y lo que uno quiere ser.
(madre)

La evaluación me hizo recapacitar de mí; te dice las cosas buenas, pero también los defectos para mejorar; a mí me hizo recapacitar que las personas valemos mucho. Yo lo que reconocí fue mis capacidades para aprovecharlas más; cambié mucho mi forma de ser, porque antes era muy rabiosa. (promotora)

La evaluación es como un punto de vista de la reflexión de las diferentes opiniones; entonces ahí se va evaluando uno. Aprendí mucho a colaborar como persona y a valorarme; como mujer, me preocupo por verme mejor cada día; ahora soy una persona que tengo mucho deseo de superación y he aprendido mucho. (madre)

De estos cambios expresados por los actores se reconoce la visión de evaluación que ellos han estado desarrollando: en primera instancia, la evaluación se asume como un proceso permanente: “la volví un hábito”; y en este sentido adquiere la dimensión de oportunidad de desarrollo humano. Es una acción que parte primero de la vida personal para implementarse en otros campos de desempeño diario, ya que, vista como oportunidad, la evaluación va de la mano del “crecimiento” de las personas, en tanto es, como la llaman varios actores, “una acción reflexionada: evalúo y reflexiono; ‘todo’ lo que se vive y todo lo que sucede es objeto de evaluación”.

Así, para las mujeres, la evaluación deja de ser un acto técnico, mecánico, escolar y ajeno a ellos. Ella les ha permitido ver “cosas que uno no veía”: aprendizajes personales, conocimientos y vivencias que se comparten, además de reconocer y respetar a los otros como personas. La evaluación

es una “actitud” cuya característica primordial es la constante reflexión que atraviesa y compromete todas las acciones y prácticas humanas. Para madres y promotoras, la evaluación se vive; no es una teoría.

7. Discusión y conclusiones

7.1 Principales hallazgos de la investigación y sus significados

Durante los diversos momentos de encuentro con el equipo de promotoras y con grupos de madres nuevas y antiguas que participan en el programa, descubrí concepciones muy valiosas sobre el proceso de la evaluación, que, como fruto de una práctica evaluativa regular y de los grupos de estudio y formación sobre el tema, llegó a transformar el sentido y la comprensión de evaluación que los actores tenían hasta el momento en que llega el programa *Colombianos*.

En esta perspectiva, no es suficiente con dar cuenta solamente de los principales hallazgos de esta investigación; es necesario mostrar los significados que dichos hallazgos tienen para los actores, para lo cual se hace necesario ampliar la discusión y contrastar los resultados de este estudio con la teoría existente, teniendo en cuenta que el foco de este estudio lo constituyen los significados y sentidos que para las personas tiene evaluar. Por ello, para llegar a comprender los sentidos de evaluación que emergieron

de la práctica misma, retomo brevemente una parte de los hallazgos para llegar a las conclusiones finales.

A continuación se exponen las principales conclusiones a las que llega esta investigación, como un conjunto de preguntas y recomendaciones que pueden contribuir a la comprensión de la evaluación en proyectos de desarrollo social y a la cualificación del proceso de evaluación del programa *Colombianos*.

Al llegar, encontré que las personas del equipo comunitario tenían una visión de evaluación que se manifestaba a través de actitudes de rechazo y fuertes resistencias frente a ella. Se observaba que la práctica evaluativa se suscribía a un recuento de las acciones ejecutadas y tanto los gestos como las palabras y expresiones del equipo promotor exteriorizaban desdén y desgano cuando se hacían ese tipo de encuentros semanales de evaluación.

Durante la práctica de evaluación me di cuenta de que los promotores no se escuchaban entre sí cuando se contaba algo de interés común o en el momento en que alguien narraba sus experiencias. El silencio era una constante: los miembros del equipo se callaban y no expresaban opiniones, ni juicios, ni valoraciones cuando alguien evaluaba sus acciones. Esta ac-

titud de silencio también se acentuaba muchísimo más cuando, por medio de la evaluación, se condenaba a las personas por sus errores y faltas.

También observé que las madres participantes en el programa esperaban siempre un examen al momento de escuchar la invitación a evaluar. Ellas, al igual que las promotoras, tenían una visión escolar de evaluación, y se llenaban de miedo al creer que serían calificadas por lo aprendido durante el proceso de formación.

En este estudio encuentro que durante el tiempo del desarrollo del proyecto se presentan diferentes visiones de evaluación. De la historia del programa se reconoce que el proceso tuvo tantas orientaciones como asesoras y coordinadoras que pasaron por el centro familiar, y que cada una de estas personas poseía un enfoque muy diverso de evaluación. Esta situación es el producto de una conjunción de situaciones que marcaron y pusieron en juego diferentes acentos.

Una de estas situaciones es la que tiene que ver con la estructura del programa en sí mismo, en el cual ha habido diversos momentos en los que ha tenido más desarrollos, sostenibilidad y permanencia de coordinadores de manera más sistemática y permanente; pero también ha habido otros pe-

riodos en que todas las características anteriores no han sido tan secuenciales y continuas.

Otra de las situaciones tiene que ver directamente con las personas que han asesorado el proceso. Unas de ellas han sido asesores muy ligados al desarrollo del Cinde y han participado por mucho tiempo en el programa Promesa, y conocen bien su filosofía y la visión de evaluación que el Centro Internacional de Educación promueve. Pero también llegaron otras personas que han tenido menos o muy poca experiencia en los procesos de desarrollo social con el enfoque participativo del Cinde, lo cual generó desajustes en diferentes fases de la implementación del programa.

En el momento en que empieza el programa *Colombianos*, tanto la coordinación como la asesoría del centro comunitario se dejaron, por falta de financiación para mantener un asesor permanente por parte de Cinde, en manos de personas voluntarias que desconocían la visión y el enfoque de evaluación del centro, y que desde su propia perspectiva reforzaron una visión puramente técnica y escolar. Es decir, que el cambio de asesores y la falta de formación en evaluación y de concertar una visión conjunta — fruto de la reflexión permanente sobre los procesos— llevó a que el modelo participativo inicial se perdiera.

Cada una de las personas que pasaron por el programa imprimió su propio sello, aun asesores que, aunque hubieran pertenecido al Cinde, entendieron la evaluación de diferente manera y así intentaron implementarla. De este modo, el desarrollo de la evaluación —y de una evaluación que ha intentado ser participativa— tiene en juego todos estos elementos y las circunstancias planteadas.

Yo también trabajé, principalmente con el equipo promotor, en los aspectos de la evaluación que la presentaban como un proceso, que la integraba a todos los momentos y actividades regulares del programa y con lo que nos dimos cuenta de que este proceso tenía pasos y momentos. En un comienzo, todo esto causó repulsa y lo encontraron totalmente teórico, complejo, difícil y extraño a ellas, por todo lo cual empecé por promover la participación durante los momentos de evaluación, intentando que cada persona expresara su opinión, contara acerca de sus dificultades y pudiera manifestar también sus sentimientos frente al nuevo proceso que estaban viviendo.

Esto tampoco fue fácil. Muchos se sintieron “perdidos y confundidos” cuando yo presentaba la evaluación desde una perspectiva que rompía el esquema de tipo escolar con el que funcionaban y al cual estaban acostumbrados. Por ello, fue necesario siempre crear un ambiente de confianza

que favoreciera la palabra y, sobre todo, que rompiera el silencio y el miedo a participar durante las sesiones semanales de evaluación. Fue necesario además entrar en un proceso de concertación con las promotoras, de tal manera que sus visiones e intereses se recogieran dentro de la evaluación, para que no solo prevaleciera mi intención de mostrar la evaluación como proceso.

Con todo lo anterior, quiero resaltar que son las personas y no las instituciones quienes llevan a cabo la evaluación, de acuerdo con la manera como la comprenden e implementan. También quiero afirmar que es complicado promover procesos participativos, incluso para instituciones que, como el Cinde, tienen fortalezas en este aspecto. Ello implica cambios de las personas y la búsqueda de coherencia será, al decir de Pablo Freire (1997), una “meta” y no tanto un lugar desde el cual se parte.

En este sentido, cuando se llega a una visión de evaluación participativa, esta se entiende como un “momento permanente de reflexión”, dentro del cual participan todos los actores, de tal manera que se convierte para las personas y para el programa en la posibilidad de recoger los aportes de las diferentes voces y de hacer evidente la circulación de un banco mayor de significados, con la intención de comprender al otro en un ambiente comunicativo. De suyo, la expresión que más se repite dentro de las aprecia-

ciones y expresiones de los actores es la que dice que la evaluación los llevó a darse cuenta. En este caso, “darse cuenta” quiere decir apropiarse de manera consciente de los procesos que se llevan a cabo en las acciones, las actividades y las decisiones.

Por lo anterior, la evaluación como reflexión se convierte en acción consciente, en saber y actuar concientemente, a partir de lo cual se generan aprendizajes significativos. Aquí, darse cuenta, ser consciente y reflexivo, se contraponen a una visión de sola ejecución de actividades y a su reporte.

Todo esto significa que la evaluación puso a pensar a los actores y a ser conscientes de sus vidas; fue la “oportunidad para observarse como personas, para mirarse y conocerse a sí mismo” y encontrar en las experiencias cotidianas, personales, diversos aprendizajes concretos sobre mi proceder dentro de realidades y sus contextos de familia y comunidad. Esto también significa que, dentro de este modelo de evaluación participativa, la reflexión ocupará una categoría central, pues solo por medio de ella surgen los aprendizajes significativos para el mejor desarrollo de los proyectos y de las personas, en tanto todos los actores le encuentran sentido y utilidad a la acción de evaluar.

La participación en el proceso de evaluación propició que emergiera la reflexión como algo fundamental. Al sentirse bien y al no tener miedo, ni al sentirse intimidadas, ni acusadas, ni examinadas, y al promoverse una dinámica de evaluación más participativa, diferente a la escolar, que no castigaba ni juzgaba a las personas, la gente se sintió bien evaluando.

En muchos momentos, los actores expresaron durante la evaluación que, gracias al ambiente, disfrutaron de evaluar, de leer las experiencias, de sentirse en confianza y de poder hablar: valoraron haber escuchado y reconocido las opiniones de otras personas; haber podido reírse durante los momentos de evaluación y, sobre todo, haber sentido “ser tenidos en cuenta”, ser escuchados y valoradas sus vivencias; fue decisivo para alcanzar un proceso de negociación de visiones, intereses y aspectos significativos para madres y promotores.

Esto significa que el proceso de evaluación fue verdaderamente participativo porque creó las condiciones y el ambiente necesarios para que los actores se sintieran bien y pudieran expresarse y comunicarse. Y quiere decir que a través de la participación, madres y promotoras escucharon múltiples voces, opiniones y valoraciones y que el espacio de evaluación se constituyó en un encuentro para adquirir aprendizajes, negociar visiones e intercambiar con los otros y reconocerlos.

La evaluación fue participativa porque hizo a las personas participes de sus propios procesos; consiguieron crear confianza entre ellos mismos y trascender relaciones de poder y roles jerárquicos al momento de evaluar. Gracias a la participación, las personas no sintieron extraña la evaluación y por eso le confirieron sentido.

7.2 Los hallazgos y su relación con la teoría de evaluación

Todo lo anterior me lleva a pensar que nos encontramos con una visión diferente de evaluación a lo largo de todo el estudio. Cuando se llega a una visión de evaluación participativa, en que las personas empiezan a vincularse al proceso evaluativo y comienzan a reflexionar, se encuentra que la evaluación tiene varios significados para los actores: uno de ellos es el que asocia la evaluación con un espejo con el que puedo mirar y mirarme. Otro es el que equipara la evaluación con una ventana, a través de la cual puedo ver lo que está pasando, y aquel que entiende la evaluación como un diagnóstico para mirar qué estamos haciendo bien, cómo está el programa y cómo puedo recoger lo que estoy trabajando y lo que hemos logrado.

En la medida en que madres y líderes comunitarios hablan de esta manera y en que usan las metáforas *ventana*, *espejo*, *diagnóstico*, no encuentro ahí una visión de juicio, concepto con el que se habla generalmente de la eva-

luación. Podría pensar que sería una visión de juicio distinto, porque no es una visión tradicional de juicio en la cual se establece un parámetro, construido externamente, y que los actores miran y evalúan con base en este parámetro. No, aquí los actores tienen su propia idea de cómo funciona la evaluación: las tres metáforas son el reflejo del descubrimiento de otras dimensiones de la evaluación, hasta ahora desconocidas por promotores y madres. Aquí las personas presentan sus ideas acerca de cómo debe ser la evaluación y cómo debe ser uno mismo al evaluar. Los parámetros son los que han ido surgiendo con ellos. Se trata de una visión con base en un planteamiento más reflexivo, donde se resalta la reflexión y el aprendizaje, y que no refleja una visión equiparable a la de juicio.

En la teoría más convencional de evaluación ha primado una perspectiva basada en la emisión de juicios, y la mayoría de los autores se expresa en este sentido, en que los juicios son los que constituyen la esencia de la evaluación y que deberían aportar elementos para tomar decisiones acerca de los programas y proyectos con el fin de mejorarlos.

Desde la visión que he encontrado en este estudio, aparece un aspecto que tiene que ver mucho más con una actitud reflexiva, propiciado por la participación en el proceso de evaluación. Entiendo entonces que la evaluación tiene un carácter de reflexión y aprendizaje, más que de juicio. En es-

te sentido, los juicios que hacen los actores sobre el programa y sobre lo que ellos hacen en él son más bien el medio para comprender y mejorar el programa, la realidad y su participación en esta. Los juicios son el medio para aprender mejor sobre ellos, el programa y la realidad en que interactúan. Se destacan entonces procesos de concertación, diálogo y negociación, en los que es muy importante la participación de los actores en las decisiones sobre los contenidos de la evaluación y su aproximación metodológica.

Así lo proponen Oakley y Marsden (1994), cuando opinan que se debe superar la visión de juicio por otra centrada en el “desarrollo” y el “aprendizaje”; es decir, que las evaluaciones deben ser reorientadas para que se conviertan en una experiencia de aprendizaje para todos los que en ella participen, y que su propósito debe ser el desarrollo de las personas. Con ello quiero mostrar que, desde una visión participativa de evaluación, existe la posibilidad de trascenderla como juicio y de retomarla como reflexión, aprendizaje y negociación de los aspectos significativos para las personas. La evaluación, vista como reflexión, es fundamental en proyectos de desarrollo social, dentro de los cuales la idea de transformación en educación está basada en la posibilidad de reflexionar. Así se desprende de los aportes de Pablo Freire (1997), quien plantea que para transformar la realidad es fundamental comprenderla de una manera diferente, y que para poder

generar esta visión más comprensiva, los actores tendrán siempre que pasar por un proceso reflexivo.

En este estudio, la reflexión presenta elementos motivadores internos bastante fuertes, cuando madres y equipo de promotores ven la evaluación “en la vida cotidiana”, y aunque podemos equiparar esto con los juicios, será la *reflexión* el término que estas personas usan de manera más precisa para hablar de evaluación. Esta noción no es equiparable a la de juicio, en cuanto se ponen estándares que son externos y ante los cuales se valora qué tan lejos o cerca se está de ellos.

En esta visión reflexiva, veo a los actores en una posición en la que los juicios cobran una dimensión diferente a la promovida por la evaluación convencional. Los juicios que las personas hacen, si podemos equipararlos de esta manera, están estrechamente ligados a un proceso reflexivo; se trata de una reflexión sobre los parámetros que ellos tienen y que han descubierto, tales como *espejo, ventana y diagnóstico*.

Retomando de nuevo a Oakley y Marsden, el aprendizaje se hace fundamentalmente una vez se haya hecho reflexión; es decir, se logra aprender cuando las personas logran desarrollar un proceso reflexivo que implica conocerse, identificar obstáculos y problemas, hacer visibles posibles pro-

cesos de transformación personal y encontrar aprendizajes en los errores y las limitaciones. Esto significa que tenemos frente a nosotros una perspectiva de la evaluación como oportunidad de desarrollo humano que pone orden en la vida, no como asunto de momentos previamente definidos, como sucede en el desarrollo de muchos programas sociales, sino en su carácter cotidiano y de disposición permanente.

Ya no se trata de observar un objeto externo a mí, de recibir un juicio externo; es más bien el proceso en el cual cada persona es el sujeto y el *objeto* de su propia autoevaluación y de su propio aprendizaje

En este sentido, pienso que los términos que emergen del estudio, reflexión y aprendizaje son más precisos que el de juicio, para el proceso de evaluación que se está viviendo en el centro familiar y comunitario Prodimapa, ya que un proceso de juicio no necesariamente lleva a un proceso reflexivo ni de aprendizajes significativos. Entonces, equiparar la evaluación a juicio como categoría central tiene poco sentido desde los hallazgos de esta investigación.

Con esta afirmación, me distancio entonces de la teoría tradicional de evaluación y de los textos que presentan consenso en que la evaluación es

fundamentalmente un juicio. Desde una visión participativa, centrada en el aprendizaje, la categoría central es la reflexión.

7.3 Aportes del estudio a la evaluación en Cinde

La evaluación, por sus orígenes, ha estado relacionada generalmente con una visión punitiva, vinculada con el sistema escolar; por ello, la palabra misma ha sido para las personas algo que asusta, molesta y hay que evadir. Es así como dentro de los proyectos de desarrollo social se hace necesario superar esta visión, con el fin de lograr que la gente se sienta bien dentro del proceso de evaluación, que le encuentren sentido a evaluar y autoevaluarse y que vivan la evaluación como un momento de aprendizaje, como fruto de la reflexión.

Desde esta perspectiva, la importancia de la evaluación participativa supera la evaluación de corte escolar, en tanto que evaluar hace parte de la vida. Por lo anterior, si las personas no llegan a esta comprensión, evaluar siempre será para la gente una realidad ajena y exterior a ellos y los actores no podrán reconocer una oportunidad para tomar decisiones y analizar alternativas en todos los ámbitos.

Por ello, con base en los hallazgos del estudio, emergen algunos aportes para el tema de evaluación en el Cinde. Uno de ellos tiene que ver con su

modelo participativo de evaluación: se encuentra que no basta con proponer que se efectúe evaluación donde participen todos los actores; ello implica, para todas las personas, comprender qué sentido tiene evaluar y saber de qué se trata, ya que la evaluación es un asunto del cual se apropian las personas de manera diversa y, que en muchos casos, la tradición del sistema escolar ha marcado de manera muy fuerte y negativa la concepción y la práctica de evaluación de un gran número de personas.

Este estudio muestra las dificultades para implementar una perspectiva participativa, fundada en el aprendizaje y la negociación, inclusive para instituciones como Cinde, con fuerte sustento teórico y experiencia en este campo. Se evidencia así la necesidad de constante formación de los asesores institucionales y un seguimiento sistemático que recoja los planteamientos de Freire, cuando entiende la participación y la coherencia con esta perspectiva como una meta compleja (más bien como faro que como punto de partida) y que requiere una importante transformación personal para poder superar la experiencia que todos hemos tenido con respecto a la evaluación de tipo escolar y punitiva.

Por lo anterior, se hace necesario dinamizar de manera permanente el trabajo formativo, reflexivo y de concertación entre los actores y animadores de la evaluación, pues el poco acompañamiento y el haber dejado el pro-

grama en manos de otras personas que desconocían el principio de participación hizo que el sistema de evaluación empezara a decaer y a olvidarse como dinámica y práctica inherente al desarrollo del programa, de la vida y el desarrollo de las personas. El trabajo formativo, reflexivo y de concertación debería estar incluido dentro de las actividades regulares de los proyectos.

Esto significa para Cinde que el seguimiento de los procesos comunitarios cobra particular significación y que la mejor manera de realizarlo será mediante la cualificación de los procesos de formación y orientación permanentes en el tema evaluación, evitando que los proyectos se reduzcan al activismo, sin que haya espacio para la reflexión y ayudando a los actores a construir conocimiento de sus contextos, a adquirir conciencia de lo que se hace, a lograr lo que desea alcanzar y, sobre todo, a lograr que la evaluación tenga sentido para los actores.

Otro de los aportes del estudio tiene que ver con la “importancia de la formación” de los actores en el tema de la evaluación. Dentro de los programas y proyectos de desarrollo social, la formación a los actores sociales ocupa un lugar central. Este proceso tendría dos propósitos fundamentales: el primero tiene que ver con que las personas aprendan a reconocer para qué se evalúa y por qué es importante el proceso de evaluación. En

esta medida, los actores podrán encontrar que la evaluación tiene sentido más allá de implementarla como un asunto formal, que va más allá del ciclo mismo de los proyectos.

Este objetivo trata de hacer visible la manera en que la evaluación permite determinar que vale la pena hacer lo que se hace para valorar de manera más consciente los alcances y resultados de las acciones, además de encontrar e identificar algunos resultados que no se hubieran previsto ni formulado en los objetivos originales del proyecto. Comprender para qué evaluar significa poder conocer y determinar si el programa se está implementando de manera coherente con los propósitos y el diseño original para el cual se concibió, mejorar cada vez su desarrollo operativo y poder tomar decisiones como requisito para el buen juicio.

Una parte fundamental de la formación consistirá en aprender a hacer visibles los cambios y transformaciones que el proyecto genera en las personas, los grados y niveles en que tales avances se promueven. Entonces, si la evaluación brinda a los actores una extensa cantidad de conocimientos, información y comprensión acerca de lo que ellos hacen, contribuirá al mismo tiempo al desarrollo y continuidad del programa y a fortalecer y mejorar lo que aún es débil.

Un segundo objetivo tiene que ver con presentar a las personas un enfoque de evaluación ligado a la vida y a las acciones cotidianas de proyectos y programas. Este propósito quiere superar una visión referida a aspectos puramente técnicos, basada en instrumentos que comprueban, verifican y demuestran resultados. Este es un enfoque aun muy difundido, que concibe evaluar solo como medición de algo y que en la mayoría de los casos ha contribuido a que las personas le teman a la evaluación, la asuman con recelo o se nieguen a implementarla.

Los actores de este estudio expresan la necesidad de hacer “más reflexiones” sobre evaluación y “concienciar” al equipo comunitario de la necesidad de formación, adquiriendo así las herramientas para evaluar y con conocimientos para la aplicación. Este comentario resalta la importancia de poder apropiarse de elementos teóricos y procedimentales dentro de la formación, con el fin de dotarse de las herramientas necesarias para saber cómo se lleva a cabo la evaluación como un proceso dentro de la vida normal de los proyectos y que permita a los actores sociales que decidan el tipo de evaluación según necesidades, condiciones e intereses de sus comunidades.

7.4 Fortalezas y limitaciones del estudio

Dentro de las conclusiones, es necesario abordar las fortalezas y limitaciones que todo estudio presenta. Para el caso de una autoetnografía, las fortalezas de la investigación están basadas a partir de las múltiples posibilidades que tuve, como investigador, de participar en la vida de los actores. A través de mi participación directa dentro de todo el proceso como coordinador del proyecto y estar comprometido con la vivencia permanente de evaluación, pude observar las prácticas y experiencias de evaluación que los actores tenían; y pude escuchar sus concepciones y visiones. Al convivir día a día con las personas de Maruchenga y París, al conversar y escuchar a las promotoras, pude interactuar y tener contacto directo con las madres y los padres, el equipo promotor y otras personas significativas, y pude así ganar su confianza. También pude participar de sus vivencias, apropiarme de sus códigos, intercambiar significados y comprender los sentidos que todos teníamos de evaluación.

Otra fortaleza mía, como investigador, fue la de poder reflexionar acerca de la evaluación con un grupo de personas dentro del cual yo era otro actor, y llega a reconocer muchos aprendizajes derivados de la evaluación, partiendo de cada persona y no de los juicios; es decir, haciendo visible el desarrollo humano por medio de la evaluación.

El proyecto mismo sirvió, además, para cualificar el proceso de formación en evaluación, por el hecho de encontrarme estudiando en la maestría, a la vez que escribiendo y con mi interés en la tesis de grado, además del trabajo que hacía regularmente con las promotoras; todo esto sirvió para fortalecer el proceso de evaluación, en el deseo de aportarles una visión alternativa a la que ellas traían.

Dentro de una autoetnografía también es importante la conciencia que posee el investigador de sus propias limitaciones. Si bien estar como coordinador dentro del proceso fue una fortaleza, esta posición se convirtió, en muchos momentos, en una limitante que tuve que superar para lograr la aceptación de personas. No fue fácil evitar su prevención hacia mí ni superar su recelo general ante la evaluación.

En este sentido, también es necesario entender que este estudio posee limitaciones, en tanto que esta es mi mirada y que mi posición es una interpretación frente a lo que viví y percibí de los actores acerca de la evaluación. Como toda interpretación, la mía también comporta el carácter de lo subjetivo; esta es la visión que planteo. Este estudio ofrece riquezas, ventajas y limitaciones, como las tiene por naturaleza toda investigación, y esta interpretación tiene limitantes al verse comprometida con asuntos afectivos y profesionales con el proyecto Centro Familiar.

Una posible proyección de este estudio es la que tiene que ver con la importancia de reflexionar sobre la evaluación. Es decir, revisar las evaluaciones y observar cómo estas se llevan a cabo, pues también las evaluaciones necesitan de evaluación —“una evaluación de la evaluación”—, ya no entendida como juicio, técnicamente, sino desde la pregunta sobre cómo aprendemos de la evaluación, para poder entenderla en su dimensión humana; esto es, como proceso permanente de mirarse, ayudar a que otros se miren y aprender de los errores para que puedan mejorar las personas, lo que hemos llamado desarrollo social y comunitario. Otra proyección necesaria sería mirar lo que comprendió este estudio en contextos diferentes a los de Maruchenga y París.

Bibliografía

- Arango, M. (1980). *Hacia una evaluación que responda a los educandos*.
Manuscrito no publicado, Centro Internacional de Desarrollo Humano, Medellín, Colombia.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*.
Buenos Aires: Amorrortú.
- Bernard van Leer Foundation. (2002). *Evaluación de programas de desarrollo infantil temprano*. La Haya.
- Boyle, S. J. (2002). Estilos de etnografía. En Morce, J. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 185-214). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Muralla.

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2004). *Sistema de evaluación e investigación para el programa Colombianos Apoyando Colombianos*. Manuscrito no publicado. Medellín

Cronbach, L. J. (1963) Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*. 64, 672-683.

Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. En Ellis, C. y Bochner, A. P. (2002). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject*. Extraído el 6 diciembre, 2006 de <http://www.qualitative-research.net>

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Extraído el 6 diciembre, 2006 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/Relieev9n1_1.htm

Evans, J. L., Myers, R., y Ilfeld, E. (2002). Los beneficios de la evaluación. En *Evaluación de Programas de Desarrollo Infantil Temprano*. (pp. 4-12). La Haya: Bernard van Leer Foundation.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XX.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Geertz, C. (1993). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Bohannan, P. y Glaser, M. (Eds.), *Antropología: lecturas*. (2.^a ed.). (pp. 547-568). Madrid: McGraw-Hill.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. En Wolcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Revista investigación y educación en enfermería*, 21(2), 125.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Sandoval, C. (1995). *Evaluación de proyectos sociales y educativos con enfoque cualitativo*. (pp. 23-30). Medellín: Cinde.

Guber, R. (2002). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Mardones, J. M. (1990). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.

Marsden, D. y Oakley, P. (1990) *Evaluating Social Development Projects*.
(Eds.). En Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
La evaluación en el desarrollo social. Medellín

Marsden, D. y Oakley, P. (1994). *Measuring the Process: Guidelines for
Evaluating social Development*. Oxford: Intrac.

Martinic, S. (1997). *Evaluación de proyectos sociales; conceptos y herra-
mientas para el aprendizaje*. México: Comexani-Cejuv.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. En Arango, M. y Nimnicht,
G. (2005). *Veinte años de experiencia: un informe sobre el programa
Promesa en Colombia*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.

Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana*. Suecia: Fundación Dag
Hammarkskjold

Nimnicht, G. y Arango, M. (1978). *Sistema flexible de aprendizaje*. Ma-
nuscrito no publicado. Centro Internacional de Desarrollo Humano,
Medellín, Colombia.

Peñaranda, F. (1998). *Algunas reflexiones preliminares sobre la evaluación de impacto*. Manuscrito no publicado, Centro Internacional de Desarrollo Humano, Medellín, Colombia.

Peñaranda, F. (2004). Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 167-189.

Roldán, O. (2000). *Educar el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Sacristán, G. y Pérez G, A. (1985). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Sandoval, C. (1995) *Evaluación de proyectos sociales y educativos con enfoque cualitativo. Tercer seminario del ciclo de investigación y evaluación cualitativa*. Medellín: Cinde.

Schütz, A. (1990). Collected Papers 1. The Problem of Social Reality. En Mèlich J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. (pp. 19-21). Barcelona: Paidós.

Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of curriculum evaluation*. En Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de y Evaluación Educativa*, 9(1). Extraído el 6 diciembre, 2006 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/Relievv9n1_1.htm

Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Stufflebeam, Daniel. (1974) Alternative approaches to educational evaluation. A self-study guide for educators. En Escobar P. G. (2004). *Descripción del componente educativo del programa de crecimiento y desarrollo en cuatro instituciones prestadoras de servicios de salud en Medellín, para la comprensión de los efectos e impacto del mismo*. Tesis de magíster no publicada, para optar por el título a magíster en salud pública, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Tyler, R. (1942). *General Statement of Education and Basic Principles of Curriculum and Instruction*. En Casanova, M. A. (1999) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Muralla.

Vasco, C. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y cualitativa. *Revista Nómadas*, 18, 28-35.

Wolcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Revista investigación y educación en enfermería*, 21(2), 106-138.

Woods, P. (1987). La etnografía en la investigación educativa. *La escuela por dentro*. (pp. 145-163). Barcelona: Paidós.