

Evaluación participativa en la intervención social

M^a José Aguilar Idañez
Universidad de Castilla La Mancha

Introducción

Existen muy diversos tipos de evaluación de programas en el campo de la intervención social. Utilizando como criterio la procedencia o tipo de evaluadores, la mayoría de los autores suele realizar una clasificación dicotómica clásica, que distingue dos grandes categorías, la evaluación externa y la evaluación interna. Sin embargo, y aunque no con un consenso tan generalizado entre los expertos, recientemente se ha roto esta dicotomía para incluir otras modalidades tales como la evaluación mixta y la autoevaluación¹.

Aparentemente, la diferenciación entre estos tipos de evaluaciones, puede parecer sólo de interés didáctico o académico; sin embargo, estamos de acuerdo con Green cuando afirma: “Lo que diferencia un abordaje evaluativo de otro no son los métodos sino más bien las preguntas, quiénes plantean esas preguntas y qué valores se promueven” (Green, 1994:533).

Atendiendo a quiénes son los que plantean las preguntas de evaluación, los valores que se promueven y el contexto organizacional y político en que la evaluación se desenvuelve, cada vez se pone más énfasis en la necesidad de utilizar abordajes y enfoques participativos en la evaluación, que consideren el protagonismo de los diversos actores y grupos interesados en la misma (*stakeholder based evaluation*). Según este tipo de enfoques, los actores participantes en el diseño de una evaluación y el rol que desempeñan en la determinación de las diversas dimensiones del estudio así como la formulación de las principales preguntas evaluativas, es lo que influirá en las distintas formas de abordar la evaluación de un programa.

Esta importancia que los actores y audiencias tienen en el proceso evaluativo está siendo reconocida, explícita o implícitamente, por la mayoría de los autores actuales, sobre todo aquellos que podríamos inscribir dentro de las corrientes pluralistas y crítico-reflexivas.

La principal premisa teórica en que se fundamentan los modelos pluralistas de evaluación es que siempre existe una diversidad de percepciones sobre los criterios evaluativos que deben aplicarse en relación con un programa concreto; siendo lo más importante facilitar un diálogo amplio entre los actores y sectores con criterios dispares, y no tanto el desarrollo de medidas objetivas de los resultados de dicho programa. La evaluación pluralista abre el proceso evaluador a múltiples actores, con intereses y perspectivas diversas, para producir información útil a esos actores (Ballart, 1992:262). Desde el punto de vista metodológico, la evaluación pluralista utiliza metodologías cualitativas con el objeto de alcanzar un conocimiento profundo del programa y su contexto, y tiende a sustituir los métodos científicos que requieren un entorno estable y sin cambios, por otros que se adapten a la naturaleza dinámica y evolutiva de los programas.

¹ Un desarrollo exhaustivo sobre los diferentes tipos de evaluación de programas sociales y sus diferentes metodologías puede consultarse en Aguilar, M^a J. y Ander-Egg, E. (1992).

Además, estos modelos o enfoques pluralistas promueven un estrecho contacto con la realidad y una mejor comprensión del entorno político y social en que se desarrollan (Ballart, 1992:153). Cuestión ésta de gran importancia, pues no debemos olvidar que la evaluación siempre tiene un componente político ineludible, al menos en tres dimensiones:

- los programas son desarrollados a través de un proceso político de propuesta, definición, financiación y aprobación;
- la propia evaluación tiene como propósito influir en la toma de decisiones políticas; y, además,
- la evaluación tiene un peso político y adopta implícitamente una posición política (Palumbo, 1987:12; y Weiss, 1987:48-97).

Algunos de los modelos pluralistas más conocidos son:

- la evaluación libre de objetivos (Scriven, 1973);
- la evaluación respondente o sensible (Stake, 1975; Shadish *et. al.*, 1991);
- la evaluación naturalista (Guba y Lincoln, 1981);
- la evaluación orientada a la utilización (Patton, 1978 y 1982);
- la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1983); y
- la evaluación democrática (McDonald, 1983).

Entre los enfoques participativos críticos más recientes, con un abordaje pedagógico, podemos mencionar a: Farley *et. al.*, 1985; McKinney *et. al.*, 1985; Midkiff y Burke, 1987; Adelman, 1987; Santos Guerra, 1990, 1995 y 1998; Fetterman, 1994, 1996 y 1997; Cousins y Earl, 1995; Cousins y Whitmore, 1998; Brisolara, 1998.

Pero antes de adentrarnos en el análisis de las diversas modalidades de evaluación participativa, conviene realizar algunas precisiones o aproximaciones conceptuales.

Arrojando un poco de luz sobre el concepto

La expresión "evaluación participativa"² puede aparecer como una categoría difusa, ya que no informa *-per se-* sobre quiénes han de participar, si bien en una primera aproximación puede referirse a aquella evaluación que:

- involucra a los destinatarios y otros actores de los programas en los diversos momentos del proceso evaluativo (diseño, ejecución, análisis de resultados y formulación de las conclusiones-recomendaciones) (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000:59);
- persigue minimizar la distancia existente entre el evaluador y los beneficiarios, buscando crear condiciones para que se genere una respuesta endógena del grupo, asentando por esta vía los cambios propugnados (Cohen y Franco, 1988:115);
- se parece a la evaluación orientada al cliente, aunque con diferente alcance: mientras que el modelo orientado al cliente se preocupa por un grupo de intereses afectados, el modelo participativo se orienta a todos ellos (Vedung, 1997:95).

² Emplearé esta expresión a lo largo del texto para referirme a cualquiera de los enfoques participativos de la evaluación, salvo que se mencione un enfoque concreto dentro de esta perspectiva. Se empleará esta expresión también como equivalente a "evaluación basada en el participante" (Vedung, 1997: 95), salvo indicación en contrario.

Muchas de las experiencias de evaluación participativa -sobre todo las desarrolladas en países latinos-, tienen sus raíces teóricas y metodológicas en la investigación-acción, la investigación-participativa, o la investigación-acción-participativa (en adelante IAP); proponiendo un enfoque metodológico análogo, e incluyendo, por tanto, todas las etapas del proceso de intervención (investigación, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación). Desde esta perspectiva, estar implicado o inmerso puede significar ejecutar de hecho la evaluación y asumir la responsabilidad de sus resultados.

En la experiencia norteamericana y canadiense, sin embargo, el enfoque participativo se interpreta de otro modo: “normalmente las evaluaciones son llevadas a cabo por un evaluador particular o un equipo de evaluadores que puede estar integrado por evaluadores, empleados del organismo responsable o investigadores universitarios. El equipo de evaluación debería desentrañar y recoger las preocupaciones, expectativas e intereses de los participantes y hacerlas repercutir sobre la evaluación. Mientras que son los participantes con quienes se debe entrar en contacto quienes deben proporcionar los problemas a investigar y los criterios o normas a utilizar como instrumentos de valoración, los evaluadores deberán asumir la plena responsabilidad de los resultados finales” (Vedung, 1997:97). En el debate norteamericano sobre la evaluación, se considera sobre todo el modelo participativo desde la perspectiva de la utilización, ya que aumenta la probabilidad de que se pongan realmente en uso los resultados.

Caracterización preliminar de la evaluación participativa

Quizás pueda ser de utilidad examinar algunas de las características que suelen otorgarse a la evaluación participativa -o a alguna de sus modalidades- a fin de comprender mejor su naturaleza y alcance. No todos los autores que se inscriben en este enfoque suscribirían literalmente la totalidad del listado, pero ello no implicaría que estuviesen totalmente en desacuerdo con las formulaciones que siguen. Así, nos atrevemos a caracterizar sintéticamente la evaluación participativa del siguiente modo:

- Es un servicio de información a la comunidad sobre las características del programa.
- Reconoce la pluralidad valorativa e ideológica y persigue que se expresen los diferentes intereses que rodean a cualquier aspecto del programa.
- Investiga la realidad desde una perspectiva naturalista, abarcándola como algo vivo y en movimiento, sumergiéndose en ella.
- Atiende preferentemente a la interpretación que las propias personas dan acerca de los hechos que viven, y las opiniones e interpretaciones de los participantes se expresan, contrastan y reflejan en el informe de evaluación.
- Utiliza al investigador como principal instrumento, por su mayor capacidad para comprender las múltiples realidades. El evaluador es coordinador del proyecto evaluativo.
- Entiende que el valor de un programa no depende de unos criterios neutrales cuya aplicación se rige por hechos incuestionables.
- Se parte de los intereses e inquietudes concretas (cotidianas incluso) de las partes involucradas.
- Evalúan los actores, los protagonistas, los interesados directos.
- El experto puede o no intervenir, pero si lo hace deja de ser “el evaluador” y pasa a colaborar, a facilitar, a proponer formas de trabajo para que los actores evalúen, aunque también aporta sus observaciones y sus conocimientos.

- La evaluación se inserta en la acción, convirtiéndose en una herramienta de programación y de facilitación de las actividades de comunicación y aprendizaje, produciendo recomendaciones en términos de propuestas de acción.
- El aprendizaje colectivo es una de las finalidades principales de un modelo de evaluación participativa.

Entendida desde la perspectiva transaccional (Angulo, 1988), esta evaluación participativa:

- Está comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos.
- Requiere una transformación profunda e imaginativa de la metodología de investigación: diseños flexibles, emergentes y progresivos que surgen de la misma dinámica de la investigación.
- Acepta las 'valoraciones' en un triple sentido: a) reconoce la pluralidad valorativa, ideológica y de intereses que rodea a un programa, b) gran parte de sus datos debe reflejar los significados subjetivos, las opiniones y los juicios de los que viven el programa, c) la perspectiva transaccional es ella misma una posición valorativa.
- La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger esa multitud de significados, experiencias y sentidos, de manera accesible a la gente que los ha construido.
- No se pregunta por la efectividad de un programa sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas.

Quizás convenga recordar aquí las palabras de Carol Weiss o de Lee Cronbach: "En la práctica, la mayoría de las veces se recurre a la evaluación para ayudar a adoptar decisiones sobre mejora de programas. Las decisiones tajantes, 'a vida o muerte', son relativamente raras... Lo que apoya buena parte de la actividad evaluadora en el momento actual es la búsqueda de mejoras en estrategias y en técnicas" (Weiss, 1972: 17). "La responsabilidad pone el acento en mirar hacia atrás con el fin de repartir alabanzas o censuras; lo mejor es utilizar la evaluación para comprender acontecimientos y procesos con el fin de orientar actividades futuras" (Cronbach *et al.*, 1980: 4). Y qué mejor criterio de mejora de un programa que el mejoramiento de la vida de las personas a quienes pretende servir.

Las grandes corrientes o enfoques en la evaluación participativa

A esta altura del análisis, estamos en condiciones de adentrarnos en el abordaje de las diversas corrientes que existen al interior de lo que estamos dando en denominar "evaluación participativa". Siguiendo el acertado planteamiento de Cousins y Whitmore (1998) compartido también por Brisolara (1998), podemos diferenciar dos grandes corrientes o enfoques dentro de la perspectiva participativa en evaluación:

- La evaluación participativa práctica (*Practical participatory evaluation*)
- La evaluación participativa transformadora (*Transformative participatory evaluation*)

Podemos establecer un claro paralelismo entre la primera corriente y la investigación práctica y cooperativa; y entre la segunda corriente y la investigación-participativa (IAP) y la investigación-acción-emancipatoria. De todos modos, aunque subyacen orientaciones filosóficas distintas (pragmática y emancipatoria, respectivamente), son muchos los elementos comunes entre ambas corrientes, no siendo fácil situar claramente autores y modelos en esta clasificación (Bartolomé y Cabrera, 2000:467). Los autores mencionados

analizan siete formas de evaluación participativa, que clasifican en torno a tres ejes: quién crea y controla el proceso de producción del conocimiento en la evaluación; cómo se realiza la selección de *stakeholders* o partes interesadas; cuál es la profundidad o extensión de la participación en la evaluación por parte de los diversos grupos implicados.

Las profesoras Bartolomé y Cabrera, situadas en la corriente crítica emancipatoria, identifican cuatro tipos de evaluación asociados a la evaluación participativa, a saber: la evaluación colaborativa, la evaluación comunitaria, la evaluación democrática y deliberativa, y la evaluación a través del *empowerment*³ (*empowerment evaluation*). Las características fundamentales de este tipo de evaluaciones serían, muy sintéticamente, las siguientes:

- La evaluación se centra en la mejora de grupos e instituciones, siendo el equipo de trabajo que asume la evaluación un activador del cambio que genera una actitud reflexiva y transformadora en sus miembros.
- Este proceso promueve el aprendizaje en la realidad sobre la que actúa.
- La participación en la evaluación conduce a un nivel cada vez más fuerte de aproximación al proyecto, de cohesión del grupo, mayor capacidad de autorreflexión y cambio, y mayor autonomía respecto a asesores externos. Todo ello de forma gradual y paulatina, no exenta de dificultades, porque como decía Peter Drucker: "Trabajar con personas es difícil, pero no imposible".
- El evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo. Mediante estrategias de *empowerment* las personas desarrollan habilidades de autoevaluación.
- Todos los grupos y minorías deben estar incluidos en el proceso, que debe ser deliberativo y dialógico.

En una línea de reflexión crítica similar, y también desde un enfoque pedagógico, podemos situar una de las propuestas más sólidas en este campo, -de M. A. Santos Guerra (1990, 1993, 1995 y 1998)-, cuando plantea la evaluación como un "proceso de diálogo, comprensión y mejora". Según este enfoque⁴, la crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso evaluativo, todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. "El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo". Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje. Porque "la evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo". Este enfoque genera una cultura de la autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad, de la colegialidad, que exige actitudes de apertura y cooperación, además de tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa. Este cambio de paradigma supone un cambio profundo en el modo de realizar la evaluación, que afecta a tres esferas fundamentales: las concepciones educativas o sociales (según sea el ámbito de aplicación); las actitudes personales (la evaluación es, esencialmente, un proceso comunicativo que debe afrontarse desde actitudes abiertas y dialogantes); y las prácticas profesionales, el quehacer cotidiano (Santos Guerra, 1998: 22-

³ Aunque el término no tiene una traducción al castellano comúnmente aceptada por la comunidad científica, puede traducirse como "fortalecimiento o potenciación para el ejercicio efectivo y pleno de la ciudadanía". Se habla también de auto-sostenibilidad y ciudadanía, como conceptos que refuerzan la idea de potenciación o fortalecimiento. De lo que se trata es de asegurar el poder necesario para que los ciudadanos puedan conocer, elegir, decidir y actuar.

⁴ Íntimamente relacionado con la estrategia de potenciación o fortalecimiento (*empowerment*) a que antes se hacía referencia.

28). La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Adelman, 1987). Y para que la evaluación avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas, tiene que centrarse en las tres funciones más relevantes (Santos Guerra, 1998:29):

- **Diálogo:** la evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes.
- **Comprensión:** la reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.
- **Mejora:** el cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. "Diseñar una investigación evaluativa es un arte", dice Cronbach. Es también una ciencia. Pero, sobre todo, "es un reto social y un compromiso ético", nos dice Santos Guerra. La mayor parte de las veces se evalúa mucho y se cambia poco... Dice Stenhouse (1984) que "evaluar es comprender" y, obviamente, esa comprensión debe conducir al cambio. La evaluación que no produce comprensión, sino sólo medición de resultados, nunca puede llevar al cambio y la transformación. "Diálogo, comprensión y mejora no son tres fases diacrónicamente consecutivas en el marco de la evaluación, sino que interactúan de diversos modos. Mientras se dialoga se comprende, al comprender se mejora, la mejora es conseguir un mayor nivel de diálogo" (Santos Guerra, 1998:107).

La evaluación participativa emancipatoria y el nuevo rol del evaluador

En cualquier propuesta de evaluación participativa, sea pragmática o emancipatoria, al evaluador corresponde una función de mediador, para asegurar que se respeten las posiciones de todas las partes involucradas. En estos enfoques pluralistas, el evaluador deja de ser el "juez objetivo e imparcial" que le otorgaba su competencia técnica, para pasar a convertirse en un negociador que valora las necesidades de información, clarifica las cuestiones, explica las posibles consecuencias e intenta alcanzar un acuerdo sobre criterios y prioridades, respondiendo a las necesidades de información del conjunto de actores, en quienes trata de estimular una participación activa en el proceso.

La propuesta de *empowerment evaluation*, formulada inicialmente por Fetterman (1994, 1996 y 1998), se define como el uso de los conceptos de la evaluación, de sus técnicas y estrategias para fomentar la mejora y la autodeterminación de los participantes. Es decir, consiste en utilizar los beneficios de la metodología de la evaluación para el desarrollo de habilidades de autoevaluación que permitan a las personas, organizaciones y comunidad mejorar por sí mismos sus actuaciones, y a favorecer el cambio social necesario para que las situaciones resulten más justas y equitativas. Desde la perspectiva del *empowerment*, estimar el mérito o valor de un programa sólo es parte de un proceso para mejorar las actividades, y la capacidad de los participantes del programa para ser autónomos, ejercer el control y la responsabilidad sobre lo que se hace, cómo y con qué recursos se hace y qué se consigue con ello.

En esta perspectiva, el evaluador tiene un papel muy diferente y diverso: frente al clásico papel de experto y organizador, en este enfoque el evaluador puede ser un facilitador, un colaborador, un defensor o un formador, dependiendo de las dinámicas generadas por el proceso de evaluación.

Esta evaluación se convierte así, en un instrumento pedagógico y político de fortalecimiento emancipatorio de organizaciones, individuos, grupos y comunidades. Como el mismo Fetterman señala: se comparte "un compromiso con la evaluación como una herramienta

para construir capacitación y aumentar la autodeterminación y mejorar el programa” (1996). Muchos estudiosos perciben este tipo de evaluación como un movimiento social y político. En realidad, esta metodología tiene -como todas- un carácter político -quizás más explícito que otras-, al visualizar la evaluación como un instrumento transformador de los programas sociales, dando mayor énfasis a la autodeterminación de los participantes y al aprendizaje emancipatorio o liberador por lo que se refiere al proceso evaluativo. El concepto de autodeterminación es un fundamento básico de este modelo evaluativo, que se define como un conjunto de habilidades interrelacionadas, tales como: habilidad para identificar y expresar necesidades; establecer objetivos o expectativas y trazar un plan de acción para alcanzarlas; identificar recursos; hacer elecciones racionales entre cursos de acción alternativos; desarrollar actitudes apropiadas para conseguir los objetivos; evaluar resultados, etc. También se habla de autoestima, fortalecimiento de vínculos relacionales y motivación para construir proyectos de futuro, como componentes del concepto de autodeterminación. De algún modo se trata de un abordaje de tipo psicosocial, pues el proceso de fortalecimiento se refiere fundamentalmente a las tentativas para ganar control, obtener recursos necesarios y entender críticamente el propio ambiente social. El proceso es potenciador en la medida en que apoya y estimula a individuos o grupos a desarrollar sus habilidades volviéndose autónomos para resolver los problemas y tomar decisiones. A nivel individual los resultados pueden observarse a través de la percepción del control de la situación, la sociabilidad y los comportamientos dirigidos a la acción. En las organizaciones, los resultados pueden incluir el desarrollo de redes organizacionales, la captación de recursos y la definición de políticas. En la comunidad, los resultados pueden ser analizados por la evidencia de procesos de inclusión social, convivencia pluralista y construcción de proyectos colectivos de mejora del medio ambiente y de la calidad de vida.

El papel del evaluador es el de “facilitador-catalizador pedagógico”, experto en transferencia de tecnologías sociales (incluida la de autoevaluación). Como en una espiral, los participantes y el evaluador son sujetos de un proceso creciente y acumulativo de reflexión y de autoevaluación. Los puntos clave de este enfoque evaluativo son: la capacitación y transferencia tecnológica; la formación y facilitación; la defensa activa; la iluminación y creación; la liberación y autodeterminación.

Posiblemente la especificidad de la tarea del evaluador en estos enfoques, sea la de aportar su experiencia metodológica a los demás actores. A la vez que realizar una síntesis superadora y creativa a partir de lo que ellos brindan.

Balance provisional: algunos límites y potencialidades de la evaluación participativa

Los diversos enfoques de evaluación participativa que se han venido desarrollando en las últimas décadas tienen sin duda potencialidades que permiten superar limitaciones de otros enfoques clásicos racionalistas. Según Vedung (1997: 99-101), son tres las principales **ventajas** que este enfoque presenta sobre los clásicos:

- Argumento de conocimiento: los participantes poseen conocimientos sobre el programa que el evaluador desconoce o no puede llegar a conocer.
- Argumento de utilización: está demostrado que la implicación de los participantes en la evaluación aumenta las posibilidades de que sus resultados se utilicen, evitando el “síndrome del cajón”, a la vez que asegura el estudio de las cuestiones que verdaderamente interesan a las partes afectadas.
- Argumento de gestión de objetivos: el enfoque participativo se considera la mejor estrategia evaluativa cuando no existe una definición precisa y clara de objetivos, o cuando sus enunciados son borrosos. Y aunque el modelo de evaluación basado en objetivos no resuelve plenamente el problema de los criterios de evaluación, el

modelo participativo ofrece una solución práctica cuando no existen objetivos claramente definidos o existen objetivos contradictorios.

Sin embargo, los enfoques participativos no están exentos de **limitaciones y efectos paradójales**. De modo telegráfico y sin seguir un orden jerárquico de importancia, podemos señalar algunas de las críticas y limitaciones que reconocidos autores hacen a estos enfoques (Cohen y Franco, 1988: 116; Vedung, 1997: 101-102; Ballart, 1992: 161), a saber:

- Pueden existir discrepancias entre el nivel micro del proyecto en cuestión y las transformaciones de tipo macro que se propugnan y que son inalcanzables a través de aquél.
- Usualmente busca incrementar la acción política de los beneficiarios, más que perseguir el éxito del proyecto.
- Ignora los costes del programa y requiere considerables recursos. Raramente la evaluación tendrá tiempo y recursos suficientes para combinar la organización de un proceso participativo con el análisis riguroso de resultados.
- Resulta confuso, no ofrece ninguna respuesta concluyente a la pregunta de quiénes son los participantes, no fijando prioridades entre los diversos grupos.
- Riesgo de que el modelo se entregue a una teoría pragmática de la verdad. La verdad puede convertirse en una cuestión de conveniencia, utilidad o aceptabilidad para los participantes.
- Muchas veces los participantes albergan opiniones altamente politizadas acerca de los efectos de un programa. Los evaluadores deben estar atentos y evitar esas inclinaciones pragmáticas. No deben sustituir la información fidedigna por la información útil. Riesgos de sustituir la verdad por la utilidad.
- Deja sin resolver la estimación de los efectos (resultados) de un programa. Hay que dilucidar para cada caso concreto si la mejor comprensión mutua entre actores y sus consecuencias positivas en términos de utilización, compensan la supuesta pérdida de rigor metodológico y de capacidad para determinar la eficacia de los programas evaluados (pues se supone que se querrán conocer los efectos de la intervención para decidir si se apoya o no).
- La experiencia informa que en las etapas iniciales de la evaluación es preciso optar entre proceso o resultados, y esta opción vendrá determinada más por la naturaleza del programa y la información disponible que por otros factores.
- Confusión sobre el rol del evaluador, que finalmente será quien decida los grupos que estarán representados. Pues no está claro -conceptualmente hablando- quiénes son los "participantes" en un proceso de "evaluación participativa"; en cada caso hay que analizar los posibles actores, aunque también es verdad que pueden observarse ciertas "constantes" más o menos generalizables sobre los actores y las audiencias en programas sociales⁵.

Y para finalizar, no podemos dejar de mencionar las **amenazas** que se ciernen sobre el enfoque evaluativo participativo crítico-reflexivo (Santos Guerra, 1998: 110-111):

- La rutinización, que impide interrogarse sobre el alcance y el significado de lo que se hace.

⁵ Cf. O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2000, pp. 100-104.

- El simplismo, que convierte en innecesarias las preguntas y en molestas las complejidades.
- El individualismo, que circunscribe la acción social o educativa a la propia disciplina y al centro de servicios sociales o al aula.
- La comodidad, que elude las preocupaciones y los esfuerzos sostenidos.
- La aceleración, que convierte lo urgente en importante.
- Los temores, que hacen concebir la evaluación más como una amenaza que como una ayuda.
- La complejidad de los procesos sociales y educativos, que hacen igualmente compleja la evaluación.
- La falta de experiencia en estas lides, que hace concebir como algo peligrosamente novedoso e innecesario un proceso de evaluación...

Cualquiera de estos obstáculos sería suficiente para que se silenciase la necesidad de poner en marcha procesos de reflexión participativa. Cuánto más difícil de superar será la influencia de todos los factores de manera simultánea. Por eso es importante crear las condiciones para que sea posible y fácil tomar la iniciativa en este tipo de evaluación.

Empezar por pequeñas experiencias, en condiciones concretas, sin esperar el “momento ideal” que posiblemente nunca llegue. Porque si solamente se hace hincapié en el discurso teórico sobre la naturaleza de la evaluación, las cuestiones metodológicas aparejadas, las exigencias éticas, etc. sólo se habrá conseguido, en el mejor de los casos, llevar a la convicción a los profesionales de lo interesante que sería llevar a cabo procesos de evaluación. Y, como dice Santos Guerra, esto “no es suficiente. Es incluso peligroso”.

Bibliografía citada

- ADELMAN, C. (1987), “The Politics of Evaluating”, en Skilbeck, M., *Evaluating Curriculum in the Eighties*, London, Hodder & Stoughton. [Citado por Santos Guerra, M.A. (1998), *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio].
- AGUILAR, M^a J. y ANDER-EGG, E. (1992), *Evaluación de servicios y programas sociales*, Madrid, Siglo XXI.
- ANGULO, F. (1988), “La evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia”, *Revista de Educación*, 286: 193-207.
- BALLART, X. (1992), *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*, Madrid, INAP.
- BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA, F. (2000), “Nuevas Tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, *Revista de Investigación Educativa*, 18(2): 463-479.
- BRISOLARA, S. (1998), “The History of Participatory Evaluation and Current Debates in the Field”, *New Directions for Evaluation*, 80: 25-41.
- COHEN, E. y FRANCO, R. (1988), *Evaluación de proyectos sociales*, Buenos Aires, GEL.
- COUSIN, J.B. y EARL, L.M. (1995), “Participatory Evaluation”, en *Education: Studies in Evaluation. Use and Organizational Learning*, Londres, Falmer.
- COUSIN, J.B. y WHITMORE, E. (1998), “Framing Participatory Evaluation”, *New Directions for Evaluation*, 80: 5-23.

- CRONBACH, C.J. *et. al.* (1980), *Toward Reform of program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*, San Francisco, Jossey-Bass.
- FARLEY, J. *et. al.* (1985), *Reconceptualization of vocational education program evaluation*, University of Ohio. [Citado por Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993), *Evaluación de programas. Una guía práctica*, Sevilla, Kronos].
- FETTERMAN, D.F. (1994), "Steps of empowerment evaluation: from California to Cape", *Evaluation and Program Planning*, 17(3): 305-313.
- FETTERMAN, D.F. (1996), "Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice", en Fetterman, D.F., Kaftarian, S.J. y Wandersman, A. (eds.), *Empowerment Evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*, Thousand Oaks, Sage.
- FETTERMAN, D.F. (1997), "Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education", en Chelinsky, E. y Shadish, W. (eds.), *Evaluation for the 21st. Century. A Handbook*, London, Sage.
- GREEN, J. (1994), "Qualitative Program Evaluation, Practice and Promise", en Denzin, N. y Lincoln, S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981), *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MCDONALD, B. (1983), "La evaluación y el control de la educación", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- MCKINNEY *et. al.* (1985), *Critical evaluation for vocational education*, University of Ohio. [Citado por Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993), *Evaluación de programas. Una guía práctica*, Sevilla, Kronos].
- MIDKIFF, R.M. y BURKE, J.P. (1987), "An action research strategy for selecting and conducting program evaluations", *Psychology in the Schools*, 24: 135-144.
- NIRENBERG, O.; BRAWERMAN, J. y RUIZ, V. (2000), *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- PALUMBO, D. J. (1987), *The Politics of Program Evaluation*, Beverly Hills, Sage.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983), "La evaluación como iluminación", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- PATTON, M. Q. (1978), *Utilization-focused Evaluation*, Beverly Hills, Sage.
- PATTON, M. Q. (1982), *Practical Evaluation*, Newbury Park, Sage.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990), *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Archidona, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995), *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de los centros escolares*, Buenos Aires, Magisterio.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998), *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio.
- SCRIVEN, M. (1973), "Goal-Free Evaluation", en House, E.R. (ed.), *School Evaluation. The Politics and Process*, Berkeley, McCutchan.
- SHADISH, Jr. *et. al.* (1991), *Foundations of Program Evaluation: Theory and Practice*, Londres, Sage.

- STAKE, R.E. (1975), *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus, Merrill.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- VEDUNG, E. (1997), *Evaluación de políticas públicas y programas*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- WEISS, C. H. (1972), *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- WEISS, C. H (1987), "Where Politics and Evaluation Research Meet", en Palumbo, D.J. *The Politics of Evaluation*, Beverly Hills, Sage.