

EVALUANDO UN PROYECTO EDUCATIVO¹

*Carlos A. Rivera**

El desarrollo de actitudes personales que conduzcan a los individuos a establecer relaciones interpersonales y sociales más constructivas y solidarias forma parte fundamental de todo ideario educativo. Pero dicho objetivo aparece más urgente cuando las bases sobre las que se construye la red de relaciones sociales se ha debilitado y la ética de las relaciones mismas tiende a trastocarse. Eso es lo que sucedía en el Perú a comienzos de esta década y de alguna manera sigue sucediendo. Luego de casi quince años de violencia, la presencia del otro se había visto nublada en su importancia y el eje de conflictos acrecentados atravesaba todos los niveles y clases. La violencia emergía como salida posible y viable a las dificultades de conciliar opiniones y esfuerzos. ¿Cómo recrear la posibilidad de relaciones sanas, no violentas, constructoras de personas después de tanta violencia y destrucción enfermiza?

1 La presente comunicación está basada en la introducción al Reporte Final de Evaluación del Proyecto Resolución de Conflictos Escolares encargada por CEPPA-APENAC al autor y a *Arnaldo Serna Purizaca*, alumno de la Facultad de Educación quien ha colaborado ampliamente en la elaboración del presente trabajo.

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

Esta era una de las preguntas que se hacía la ciudadanía, y la pregunta que surgiría en los participantes al primer taller de *Respuesta Creativa al Conflicto*² organizado por CEPPA (Centro de Estudios para la Paz) con el apoyo de otras instituciones en 1994. Desde entonces se ha ensayado sistemáticamente una respuesta orientada a crear actitudes nuevas frente a las relaciones y al conflicto en los escolares y profesores del país. El proyecto tomaba el nombre de *Resolución de Conflictos Escolares*. El presente trabajo pretende ser una reseña de la experiencia de evaluación del impacto educativo de dicho proyecto. Dicha experiencia de evaluación nos planteó retos y cuestionamientos acerca de la manera habitual de evaluar dichos proyectos e incluso de la forma de implementar los mismos. Esto es lo que queremos compartir con ustedes.

UN POCO DE HISTORIA...

Al finalizar el año 1995 el equipo CEPPA cumplía varios meses de poner en marcha un plan piloto de Implementación del programa Respuesta Creativa al Conflicto. A través de un compromiso con la Asociación Peruana de Negociación, Arbitraje y Conciliación (APENAC), y el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el equipo había logrado difundir en más de 200 profesores de Lima y Provincias los principios básicos que facilitarían un crecimiento en el manejo creativo del conflicto. Avizorando la creciente envergadura del proyecto, CEPPA decidió la puesta en marcha de un plan de evaluación que pudiese recoger la experiencia y brindar pautas para una posible extensión del proyecto.

Dicha evaluación debía mostrar el impacto del programa sobre los escolares y profesores de los colegios de Lima y de provincias donde se llevaron a cabo los talleres de difusión y capacitación. El impacto se mediría básicamente a través de tres macroindicadores o variables: Primero, el cambio de actitudes personales en relación al conflicto (en función de los ejes educativos propuestos por el

2 Este es el nombre que asume el programa utilizado como instrumento para el proyecto Resolución de Conflictos Escolares. En adelante, cuando hablemos de “programa” nos estaremos refiriendo al de Respuesta Creativa al Conflicto o RCC.

proyecto); segundo, la aceptación y el uso de los principios y herramientas ofrecidos por el programa en la actividad docente, y tercero, la formación y puesta en marcha de grupos de mediadores escolares³ en los colegios de Lima. Esto sería lo que Stufflebeam & Shinkfield (1987) llamarían una *Evaluación por objetivos*.

La formulación de un proyecto de evaluación que midiese lo más objetivamente posible dichos indicadores encontró desde el inicio serias dificultades. El proyecto asumía como instrumento un programa que había mostrado ser exitoso en otras regiones de Latinoamérica y que presentaba un nivel de coherencia práctica difícil de cuestionar. El proyecto no empezaba así de cero sino con una herramienta entre manos que había que probar si funcionaba o no en una realidad como la nuestra. Lo más lógico, en una tentativa de ensayo, era aplicar el programa y sobre el camino ir develando las dificultades y posibles alternativas. Afortunada y lamentablemente al mismo tiempo, las demandas de la puesta en marcha sobrepasaron las propias expectativas del equipo y los diseños iniciales de control, seguimiento y evaluación pronto se volvieron obsoletos o poco funcionales. No se contaba así, al momento de formular el plan de evaluación, en febrero de 1996, una información adecuada y objetiva sobre los resultados obtenidos hasta entonces, en particular en el primer aspecto que tocaba evaluar: los cambios actitudinales.

Una segunda dificultad, y quizás más importante que la primera, era los pocos antecedentes sobre formas de evaluación de dicho programa en términos de cambios actitudinales. En los países en los que se había implementado el programa, se había llegado a la fase terminal del mismo, es decir, a la formación de equipos de mediación escolar. La evaluación, entonces, consistía básicamente en medir los niveles de variación en el clima escolar luego de un periodo de implementación de la mediación y en el análisis de los registros de

3 En esto consistía la fase terminal del proyecto: grupos de escolares mediarían entre sus compañeros para evitar que los conflictos habituales entre ellos escalaran a niveles de agresión personal o de violencia grupal. Sin embargo, a diferencia de los conocidos "brigadieres" o "policías escolares" los mediadores tratarían que las partes mismas lleguen a un acuerdo que redunde en beneficio de ambos y en su crecimiento como personas. El mediador escolar trata de brindar un significado constructivo a lo que es un conflicto.

intervenciones de los equipos mediadores en la escuela. Dado que el proyecto, hasta el momento que se pedía la evaluación, no había llegado a esta etapa, lo que quedaba por medir era el nivel anterior, a saber, cuánto habían asimilado el programa RCC y cómo se traducía esto en actitudes y acciones concretas (no la mediación aún) en los colegios donde se trabajó. Sobre cómo evaluar esto en términos de resolución de conflictos, tal como lo ve el programa, no había muchas referencias bibliográficas⁴.

Una tercera dificultad surgía de la misma realidad de los colegios donde el proyecto implementó el programa. La manera como cada administración entendió el programa, la comprensión del mismo por parte de los profesores (y la colaboración consecuente), y la situación académica-estructural de cada colegio hacía aparecer entonces cada experiencia como un evento tan distinto que no daba lugar a una comparación. Mientras que en un colegio el ciclo de talleres que comprendía el programa había concluido y los profesores empezaban a aplicar el RCC en sus clases, en otro aún no se iniciaba el programa por problemas con la administración que se cuestionaba su aceptación inicial para participar en el proyecto. En un tercero la casi totalidad de personal docente y administrativo había sido capacitado, en otro era apenas un grupo de profesores entusiastas los que intentaban contagiar al resto. Independientemente de la justificación subyacente a dichas situaciones, desde el punto de vista del investigador, se hacía difícil un análisis comparativo entre realidades tan disímiles, al menos desde los macroindicadores planteados por el equipo.

Lo que los encargados de evaluación no habían caído en la cuenta era que el modelo de evaluación por objetivos estaba fuertemente influido por un paradigma que impedía ver los elementos emergentes. Era necesario acceder a una información cualitativa que permitiera tomar en cuenta los puntos de vista de los distintos grupos (tanto de los facilitadores como de cada uno de los grupos “participantes” del programa) y visualizar, al mismo tiempo, los procesos de organización y enseñanza promovidos por el programa.

4 La consulta de bibliografía reportaba dichos cambios actitudinales, pero no la forma como los mismos habían sido medidos. El trabajo de NAME fue el que se aproximaba más a lo requerido.

La metodología debía superar las dificultades señaladas, o mejor aún, asimilarlas como partes de la misma evaluación. No era posible sostener una evaluación en los cambios psicométricamente medidos de las actitudes de los estudiantes y profesores o en sus “post facto” percepciones sobre los cambios en el clima escolar (sobre todo cuando el factor propiciador de dichos cambios, la mediación escolar, no había sido puesto en marcha). Fue así como se dio paso al diseño de evaluación *holística* cuyos resultados pretendimos poner al alcance de educadores e investigadores.

LA EVALUACION ILUMINATIVA

El nombre de holístico ha sido tomado de la propuesta de *Evaluación Iluminativa* presentada por Stufflebeam & Shinkfield (1987). Dicho tipo de evaluación debía contemplar el programa como un todo, enfatizando la descripción antes que los números. Las encuestas tomadas (más aún cuando no podían tomarse grupos comparativos), no podían expresar la complejidad enfrentada por el equipo CEPPA al ensayar el programa, ni rescatar la riqueza de su impacto. La evaluación debía ser una *evaluación por procesos*⁵.

En este sentido se planteó una evaluación que debía tener un hilo narrativo, que “contase” la historia del proyecto piloto y verbalizase las experiencias tenidas. El problema era el tiempo: Había que entregar los resultados de la evaluación en menos de seis meses. Por limitaciones de recursos económicos y humanos y dificultades operativas y administrativas, no se podía pensar en un proceso antropológicamente orientado de seguimiento en tan breve plazo. Sin embargo, se contaba con el contacto directo con el equipo de investigación e implementación del proyecto con quienes se había trabajado por más de un semestre en la elaboración y dación de los talleres. Ellos, como sujetos claves del proyecto, podían darnos su testimonio de las dificultades y logros percibidos.

5 Esta no es una evaluación por objetivos. Sin embargo el que esta no sea tal tipo de evaluación no significa que no hubiese objetivos o que no se tomaran en cuenta. Más bien, el termino holístico describe lo pretendido: recoger *todos* los datos posibles de la experiencia en la forma más sistemática posible.

Tomando en cuenta todos estos factores entonces, se optó por un proceso mixto, que aunase encuestas, entrevistas a profundidad y grupos de discusión libre (o focus group), junto a la recopilación de información a partir de documentos elaborados por el equipo.

El tomar una narración de procesos como una evaluación puede parecer poco convencional para quienes buscan detectar, en la forma más objetivamente posible, los resultados de un proyecto. Ya hemos esbozado arriba las limitaciones que presenta una evaluación por objetivos cuando quiere mostrar los problemas y clarificar los procesos. La evaluación iluminativa de tipo holístico busca “abarcara toda la complejidad de la escena” en la que se ha dado un proceso. Se pueden notar así las variables que afectan el resultado del programa y señalar los aspectos más importantes del mismo. La evaluación que llevamos a cabo se dirigía hacia ese “objetivo”.

Por otro lado, el tipo de evaluación era, vista desde otros procesos similares de aplicación del programa RCC, una evaluación formativa. El proceso de implementación del Proyecto no había concluido. No reportamos cómo había cambiado el clima escolar de los colegios pilotos desde la implementación de los equipos de mediación. No se llegó a realizar un análisis de los registros de mediación. Esta etapa estaba empezando a darse. Sin embargo, esta evaluación aportó luces para ver cómo se había llegado a la mediación, y qué perspectivas tenía en los contextos escolares en los que se había dado. En este sentido, esta evaluación adquiriría su tremendo valor e importancia.

LO ENCONTRADO

El Proyecto: “Resolución de Conflictos Escolares”, que estuvo a cargo del CEPPA (Centro de Estudios para la Paz), tuvo como principal instrumento, para la consecución de sus objetivos, al Programa RCC (Respuesta Creativa al Conflicto). Este programa fue vivenciado, estudiado y asimilado por el equipo de facilitadores (los consultores de CEPPA), preparándose de esta manera para la implementación, adaptación y difusión en el Perú.

Todo Proyecto Educativo responde a unos principios y valores, los cuales son enunciados en los Fines Educativos, que reflejan la concepción de la Educación de quienes proponen dicho Proyecto.

El Proyecto de Resolución de Conflictos Escolares se enmarcaba dentro de la propuesta de una Educación para la Paz, la cual tenía como fin la creación de una *Cultura de Paz*, que había de ser fruto del compromiso con la No-Violencia, manifestado en actitudes y comportamientos de los miembros de una comunidad educativa.

A su vez, el programa adoptado, RCC, tiene como medio para transmitir sus principios ejes-centrales (autoestima, comunicación, cooperación y manejo de conflictos), la modalidad de los *talleres*. Este medio pedagógico presentaba muchas ventajas para el proyecto. Sus características principales ayudaban a la prosecución de los objetivos:

- Su carácter vivencial, que favoreció la asimilación de conceptos, ya que estos se basan en experiencias extraídas de la vida diaria.
- Su carácter eminentemente práctico, siendo la actividad del sujeto la base del aprendizaje.
- Ponían en práctica los principios metodológicos de la Educación para la Paz⁶: generar la reflexión; propiciar una actitud de reverencia; impulsar espacios de afirmación personal y grupal; promover el sentido de grupo; motivar la capacidad de riesgo (para la solución de problemas); favorecer el desarrollo de la imaginación y la creatividad; aprender jugando; y aprender desde la experiencia.

Los talleres como medio pedagógico causaron diferente impacto según el grupo al cual se dirigían. Así tenemos que, para los profesores resultó ser una experiencia enriquecedora, que les permitió mejorar sus relaciones interpersonales, tanto entre colegas como con sus alumnos. Además, les dio estrategias metodológicas concretas para el trabajo en aula. Lo experimentado dentro de la metodología activa de la educación para la paz, les ayudó a utilizar estos recursos en sus clases. Si bien estas afirmaciones no se pueden generalizar, debido a la diversidad entre los participantes, por sus testimonios (en los focus group), se puede decir que estos son alguno de los principales logros a ser considerados. En los alumnos, por su parte,

6 Tomado de: Educación para la paz y manejo de conflictos. Fascículo 0. Apenac-Ceppa, 1996.

la experiencia aumentó sus niveles de autoestima, confianza, integración, etc. (según testimonio de los profesores, así como de ellos mismos a través de las encuestas).

La estructura de los talleres y los resultados aquí esbozados ya eran parte del proyecto cuando asumimos la tarea de evaluarlo. Sin embargo este era el punto mismo de tropiezo: los “éxitos” acumulados hacían parecer innecesaria una sistematización que era exigida sin embargo por los mismos encargados del proyecto.

Ya hemos mencionado las dificultades de pretender una evaluación *por objetivos*⁷: estos no habían sido formulados explícita y sistemáticamente desde el principio, el proyecto intentaba ensayar un programa piloto, la ejecución del proyecto piloto supuso lidiar con dinámicas y pareceres institucionales que impedían una marcha acompasada de los procesos en los distintos colegios, los diseños primeros de evaluación quedaron obsoletos ante el mismo proceso **emergente del proyecto**. Era necesario por tanto un tipo de evaluación que sin dejar de lado las “mediciones actitudinales” pudiese aunar los comentarios y puntos de vista de los distintos participantes de la experiencia. Y a eso nos abocamos.

LO QUE NOS QUEDABA... Y NOS QUEDA POR TRABAJAR

Hacia el final de la experiencia de evaluación todavía quedaban en el tintero y en nuestras mentes varias preguntas: ¿Qué había hecho que a pesar de los problemas coyunturales, de planificación, económicos, de enfoque, se hubieran dado los resultados indicados arriba? ¿Podría haberse logrado más? ¿Se logrará más aún en los próximos meses? No era fácil responder a estas preguntas, la evaluación del proceso vivido sacaba a la superficie una serie de fallas que podían haber sido superadas de otra manera, pero rescataba también las cualidades del equipo, su versatilidad y creatividad.

7 La evaluación *por objetivos* es un tipo de evaluación específica mencionada por Stufflebeam & Shinkfield. El que esta no sea tal tipo de evaluación no significa que no hubiese objetivos o que no se tomaran en cuenta. El termino holístico describe lo pretendido: recoger *todos* los datos posibles de la experiencia en la forma más sistemática posible.

Quizás en esto reside la clave de los éxitos obtenidos. Sin embargo, no siempre se cuenta con un equipo así, o incluso en el supuesto que este mismo proyecto continuara no se podría apoyar la efectividad futura en las capacidades de un equipo en particular. Por último, si alguien más quisiera intentar un proyecto semejante requeriría de una orientación que vaya más allá de las características individuales de los que lo ejecutaron primero.

Ahora, era evidente que el proceso generado por el proyecto era tan ilustrativo en sí mismo que podía señalarse como el mejor y mayor resultado rescatado por la evaluación. Es más, de ahí era de donde se podían extraer ciertas necesidades que sí fueron visualizadas incluso por los mismos participantes:

- Necesidad de un diagnóstico previo en todos los casos, aun cuando el programa es piloto.
- Mayor coordinación institucional con colegios, autoridades, y organismos de superintendencia.
- Explicitación del Marco Teórico y de la funcionalidad del programa.
- Seguir un proceso sistemático de implementación.
- Asegurar una incorporación de los profesores al programa.
- Tomar en cuenta la aceptabilidad del programa por el colegio ante experiencias previas.

Este último punto, sobre todo aparecía como de la mayor importancia. Las experiencias previas con otras organizaciones que han venido a ofrecer programas de intervención influyen directamente en la aceptación del nuevo programa, aunque esto no sea explícito. En el caso de los profesores puede surgir desconfianza frente a los programas por fracasos anteriores, o pocas posibilidades de cambio. En otros casos, el apoyo al programa está condicionado a los beneficios directos (y a corto plazo) que de él se puede obtener. El tomar en cuenta dichos aspectos puede ayudar a medir fuerzas de inversión, especialmente en colegios con problemas internos.

Todas estas sugerencias podían no ser nuevas y resultar obvias en muchos casos. Sin embargo, eran fruto de una experiencia, y aquí residía su valor para el futuro.

¿Y QUE HEMOS APRENDIDO CON TODO ESTO?

La experiencia de acercarnos a un proyecto de Educación para la Paz y en concreto a un programa de Resolución Creativa a los Conflictos no podía dejar de cuestionarnos. Ya han habido ocasiones en que al afrontar un conflicto en nuestros respectivos ámbitos de trabajo o convivencia nos hemos detenido a pensar cómo decrecer la violencia en ciernes y aumentar las oportunidades de construir un clima de crecimiento para los que estábamos envueltos en él. ¿Será que nuestras propias creencias respecto al conflicto han cambiado? ¿Creemos ahora que pueden ser una oportunidad para desarrollarnos como personas?

Pero además de nuestra propia “conversión” personal, ese acercamiento ha influido en nuestra práctica educativa. Sentimos la necesidad de suscitar entre los alumnos espacios de cooperación y comunicación como base para cualquier proceso de aprendizaje por muy “abstractos” que puedan ser los contenidos del mismo. La parte valorativa ha adquirido para nosotros un aspecto renovado. Sentimos también la urgencia de rescatar en todo momento los intereses, sueños e incluso frustraciones del alumno como parte integral en nuestro trato con él. Y esto no con afán “instrumental”, como tratando de manejar estos elementos a manera de “técnica pedagógica”, sino como aspecto central en lo que es la relación entre dos sujetos activos, constructores de realidad.

Junto con estos cambios de acento, hemos aprendido cómo ha de manejarse un programa si es que queremos que realmente rinda los frutos buscados. Parte importante de esto será saber de antemano cuáles son esos mismos frutos. La concepción al menos esbozada del perfil ideal, nos recuerda la importancia que hay que dar a los procesos sistemáticos de implementación, en los que se asegura la eficiencia del proceso a partir del ajuste a una serie establecida de pasos. Sin embargo, al mismo tiempo la experiencia nos ha señalado la importancia de dejar espacios abiertos a la creatividad, la retroalimentación, la flexibilidad, la iniciativa y la reflexión permanente. No podemos dejar de mencionar, entonces, el valor de la intuición, de la captación de las sutilezas del proceso que no pocas veces supera enormemente lo estructurado con tanta previsión.

El proyecto Resolución de Conflictos Escolares pretendió brindar estrategias y aportar al cambio de actitudes frente al manejo de conflictos, con lo cual contribuyó a la formación de una Cultura de Paz. Es bien sabido por todos que, la Paz es una preocupación universal; a todo nivel se plantean propuestas de solución que puedan ir creando un clima de No-Violencia. Los miembros del equipo CEPPA adoptaron el Programa RCC, capacitándose en él, e interiorizándolo, llegaron a adaptarlo a distintos grupos humanos, todos los cuales tenían en común, más o menos explícitamente, el ansia de Paz.

Siendo los Talleres el punto de partida, la tarea fue ampliándose llegando a realizarse otras tareas como el seguimiento y el apoyo a los grupos en diferentes labores de orientación. Ya están funcionando en tres de los cuatro colegios piloto equipos de mediadoras escolares. Con ellas se ha iniciado casi sin saberlo una nueva forma de entender la disciplina y el manejo de los conflictos dentro del colegio. Según los testimonios de los participantes del programa en los colegios piloto (recogidos en las entrevistas, en los focus group y en las encuestas), la experiencia ha contribuido a mejorar la calidad educativa, de manera especial en el área personal-social, favoreciendo la creación de un ambiente educativo de paz. Queda por ver cómo influirán los equipos de mediación en la transformación de la dinámica escolar.

Nuestro deseo al compartir esta experiencia era que ustedes mismos redescubran el valor de sistematizar aunque sea unas pocas ideas como estas. Como profesionales en la Educación toda experiencia no es algo acabado sino que debe continuar perfeccionándose. Están en juego, no ideas ni principios, sino personas. El compartir lo que hacemos, aun nuestras fallas, ha sido y lo es más ahora, condición básica para seguir construyendo ciencia, educación y espacios de vida.