

TARJETAS DE VALORACIÓN CULTURAL: UN LLAMADO PARA DESARROLLAR SENTIDOS PARTICIPATIVOS DE MONITOREO Y EVALUACIÓN*

Cultural Scorecards: A Call for Participatory Means of Monitoring and Assessment

Arvind Singhal

Ph.D. Communication Theory, University of Southern California.
William J. Clinton Distinguished Fellow, Clinton School of Public Service,
UALR, Little Rock, AR, and Samuel Shirley y Edna Holt Marston Professor
y Director, Social Justice Initiative.
Department of Communication, University of Texas at El Paso.
Correspondencia: 202 Cotton Memorial, University of Texas, El Paso, TX
79968, USA
asinghal@utep.edu

Lucía Durá

Ph.D. Candidate, Rhetoric and Composition, Department of English
University of Texas at El Paso.
MA. Rhetoric and Writing Studies, University of Texas at El Paso, El Paso,
Texas, USA.
Correspondencia: 6180 Los Felinos Circle, El Paso, Texas 79912, USA
ldura@miners.utep.edu

* Este artículo es el producto de una investigación realizada por los autores en tres casos independientes. Los datos presentados se recopilaron en el año 2008, durante una evaluación de dos proyectos de protección infantil para *Save the Children* (Salvemos a los Niños), uno en Uganda y otro en Indonesia. El titulado *Life after the LRA: Piloting Positive Deviance with Child Mothers and Vulnerable Girl Survivors in Northern Uganda* fue financiado por la Fundación Oak, y el otro, *Positive Deviance to Reduce the Trafficking of Young girls in East Java Indonesia*, también fue patrocinado por dicha Fundación durante una fase piloto y posteriormente por el Ministerio de Trabajo (Department of Labor) de los Estados Unidos. El artículo fue escrito en inglés y fue traducido al español por Pilar García De Tedeschi, traductora certificada, Bogotá Colombia¹.

RESUMEN

Los profesionales del cambio social reconocen cada vez más que los indicadores tradicionales, tanto en los conocimientos como en las actitudes y prácticas (“KAP”) participantes, resultan inadecuados para calibrar la eficacia de los programas. En este artículo se explora el potencial de los métodos de investigación participativa como medio para generar otros más apropiados. Los nuevos indicadores propuestos, bautizados como *tarjetas de valoración cultural* (“*cultural scorecards*” en inglés), son sentidos locales relevantes y culturalmente arraigados destinados a evaluar lo que constituye un “cambio” para el usuario final. Se analizan ejemplos de tarjetas de valoración cultural provenientes de tres proyectos de evaluación participativa llevados a cabo en Uganda, India y Perú, con el fin de ilustrar el valor que añaden a las tradiciones actuales de monitoreo, valoración y evaluación de impactos. Este análisis da lugar a dos implicaciones fundamentales; (1) una relacionada con el valor epistemológico de las tarjetas de valoración cultural, y (2) otra que habla del potencial al emplear esas tarjetas en todo tipo de investigación intervencional.

Palabras clave: participativo, evaluación, medición, valoración/cálculo/estimación, no textocéntrico, investigación-acción, tarjetas de valoración cultural.

ABSTRACT

Social change professionals increasingly recognize that expert-derived traditional indicators of change in participant knowledge, attitudes, and practices (KAP) are inadequate to estimate program effectiveness. This article explores the potential of participatory research methods as a means for generating new indicators of change. The proposed indicators, cultural scorecards, are locally-relevant, culturally-embedded, metrics for assessing what constitutes “change” for the end-user. Examples of cultural scorecards from three participatory assessment projects in Uganda, India, and Perú are analyzed to illustrate the value they add to current traditions of monitoring, assessment, and impact evaluation. This analysis raises two main implications (1) one related to the epistemological value of cultural scorecards, and (2) one that speaks to the potential of employing cultural scorecards in all types of interventional research.

Key words: participatory, evaluation, measurement, assessment, non-textocentric, action research, cultural scorecards.

Recibido: 2 de enero de 2010
Aprobado: 22 de enero de 2010

TARJETAS DE VALORACIÓN CULTURAL: UN LLAMADO PARA DESARROLLAR SENTIDOS PARTICIPATIVOS DE MONITOREO Y EVALUACIÓN

En un país en desarrollo, un equipo de investigadores estuvo recopilando información sobre una intervención programática de varios años acerca de la mortalidad infantil. Aunque los investigadores se pusieron en contacto con líderes locales, con trabajadores oficiales de la salud y con clínicas, no lograban obtener datos longitudinales confiables. Mientras el equipo de investigación debatía su indescribable interrogante con desesperación, un viejo sabio comentó: “No tenemos lo que ustedes andan buscando. Pero entonces... ¿por qué no le piden a alguien que los lleve a los cementerios locales? En nuestra cultura marcamos todas las tumbas con las fechas de nacimiento y muerte de la gente”².

¿Por qué habrán olvidado por completo los investigadores el hecho de que las lápidas de los cementerios contienen todo un juego de datos longitudinales, un depósito de registros generados por los usuarios con respecto a todas las mortalidades locales de niños, adultos y ancianos?

Cuando abordaba rompecabezas científicos intratables, el *mantra*³, personalmente acuñado por Albert Einstein, era este: “*No podemos resolver problemas empleando la misma clase de pensamiento que utilizamos en el momento de crearlos*”. Al lamentar el uso exagerado y entusiasta de los enfoques racionales rígidos, impuestos a la solución de cuestiones problemáticas, Einstein creía en la capacidad del poder de la imaginación humana para romper moldes convencionales, prefiriendo expandir el espacio de la solución con el objeto de resolver problemas profundamente establecidos. Le gustaba decir a sus estudiantes, obsesionados con fórmulas matemáticas, que: “*No todo lo que cuenta puede ser contado, y no todo lo que puede ser contado cuenta*”.

En un sentido similar, el conocido teórico literario, crítico retórico y filósofo, Kenneth Burke (1950; 1954/1984; 1969) escribió extensamente sobre los procesos simbólicos, narrativos y dramáticos⁴ a través de los cuales una sociedad y sus actores constituyentes desarrollan ciertas cosmovisiones, y sobre cómo esas visiones del mundo llevan irónicamente a *incapacidades entrenadas* (a personas que pierden su capacidad de pensar más allá de lo que han sido entrenadas o capacitadas). Porque ésta es posiblemente la gran ironía de la especialización. A medida que los novatos se convierten en expertos, se “afinan” o “se ponen a punto” en las peculiaridades de su materia y son buscados precisamente por sus aptitudes agudizadas y su habilidad para crear un entorno predecible.

En ocasiones, sus capacidades refinadas confinan la mente experta a patrones fosilizados del pensamiento. Por eso Burke se refirió a ellas como “psicosis ocupacionales” o “incapacidades entrenadas.” Las incapacidades entrenadas pueden tener lugar en todos o cualquiera de los puntos en un sistema organizacional. Para las ONG que implementan intervenciones sociales y de comunicación, tanto el monitoreo como la evaluación han sido y siguen constituyendo un reto fundamental.

La carencia de recursos y de capacidades internas, la presión de entidades financiadoras para hablar de criterios de evaluación específicos y la falta de acuerdo sobre los indicadores de impacto que habrán de utilizarse son únicamente algunas de las muchas preocupaciones e inquietudes de tales organizaciones cuando se trata de monitoreo y evaluación. Los profesionales del cambio social han reconocido cada vez más que los indicadores tradicionales del mismo en conocimientos, actitudes y prácticas participantes resultan inadecuados para calibrar la eficacia de los programas. Tanto los eruditos, como los profesionales, han observado por igual que los epígrafes de la evaluación de los programas podrían beneficiarse de métodos participativos no textocéntricos.

La obra de Kenneth Burke, Albert Einstein y otros, (Kahane, 2004; Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974; Wheatley, 2006) nos reta a expandir el carácter y el alcance de nuestra investigación, de nuestro pensamiento y visiones del mundo; y al mismo tiempo, nos invita a mostrarnos abiertos a métricas y explicaciones, o afirmaciones no convencionales, poco tradicionales que muchas veces no proceden de expertos. Precisamente, en el presente artículo enfrentamos el desafío epistémico planteado por esos teóricos para suscitar dudas y preguntas sobre las maneras tradicionales de ver la medición, el cálculo y la evaluación centrada en expertos y orientada a terceros desconocidos. En un universo de enfoques investigativos que apoyan marcos y sensibilidades de índole *etic*⁵, nosotros propugnamos por la adición de una capa *émica*, tomando así la decisión consciente de estudiar mejor la retórica del *Otro*, en sus propios términos y no en los nuestros (Swearingen, 2004, p. 13). Una investigación de tal naturaleza puede llegar a revelar los límites de nuestras definiciones y enriquecerlas con otras que resulten significativas y convincentes, tanto local, como culturalmente.

Con el fin de abordar tales desafíos, sugerimos que se preste mayor atención a la construcción de las *tarjetas de valoración* (*cultural scorecards*); es decir, que se establezcan sentidos locales relevantes, culturalmente arraigados y definidos por el usuario para valorar lo que constituye el “cambio” y en donde sea posible buscar la evidencia del cambio. Cabe aclarar que las *tarjetas* de valoración cultural no constituyen objetos físicos. Es decir, no son instrumentos con los que acostumbramos recoger y/o evaluar información. Utilizamos el término “tarjeta” y le sumamos el adjetivo “valoración” como una metáfora para indicar la manifestación de un sentido que tiene un significado o valor especial y constituye “cambio” o “progreso” dentro del contexto de la cultural local. En los ejemplos que presentamos en este escrito, en este caso, los símbolos que denotan el cambio social, así como sus significados, los determinan los participantes, no los investigadores. De acuerdo con lo anterior, para considerar las tarjetas de valoración cultural como una herramienta útil y pertinente, recomendamos que los investigadores: (1) escuchen con la sensibilidad requerida, para involucrar a aquellos que se encuentran implicados en algún proyecto o comunidad de práctica; (2) valoren otras maneras de saber; y (3) documenten sentidos de monitoreo y evaluación locales relevantes, culturalmente arraigados y definidos por el usuario.

Los casos de las tarjetas de valoración cultural que hemos encontrado han tenido

lugar en el contexto de proyectos de investigación no textocéntrica. Por esta razón comenzamos con una breve perspectiva general de valoraciones participativas no textocéntricas. A continuación presentaremos tres ejemplos de experiencias que han usado tarjetas de valoración cultural provenientes de diversos proyectos: el primero se desarrolló en Uganda del Norte durante la evaluación de un proyecto de protección infantil puesto en práctica por Save the Children⁶; el segundo, tuvo lugar en la región rural de Bihar en la India, en el transcurso de la evaluación del impacto de *Taru*, una radionovela de educación recreativa;⁷ y el tercero fue en la Amazonía Peruana durante una valoración de la iniciativa de difusión radial y capacitación comunitaria cara a cara de Minga Perú⁸. Basándonos en nuestro análisis de dichos ejemplos, en las conclusiones epistemológicas que pudimos extraer y en el potencial para la investigación ulterior, proponemos las *tarjetas de valoración cultural* como un primer paso hacia el monitoreo y la evaluación centrados en los usuarios.

MÁS ALLÁ DEL TEXTOCENTRISMO

El renombrado educador brasileiro Paulo Freire, mientras llevaba a cabo en 1973 un proyecto de alfabetización con un equipo de investigadores en un barrio de gente pobre de Lima, Perú, hizo ciertas preguntas en castellano a los habitantes, pero les pidió contestarlas mediante fotografías. Cuando les preguntaron: “¿Qué es explotación?”, algunos tomaron la foto de un terrateniente o tendero o policía (Boal, 1979). Por otra parte, un niño fotografió un clavo en una pared. Aunque no significó nada para los adultos, todos los demás niños estuvieron enérgicamente de acuerdo en que tenía mucho sentido. Los comentarios y discusiones posteriores mostraron que varios de los muchachos de ese barrio trabajaban en el negocio de los emboladores. Tenían sus clientes mayormente en la ciudad, no en su propio barrio. Y como las cajas que empleaban en el oficio eran bastante pesadas para cargarlas de ida y vuelta, por lo general alquilaban un clavo en la pared, en alguna tienda urbana, en donde podían dejarlas colgadas durante la noche. Para ellos, la imagen del clavo en la pared representaba “explotación”.

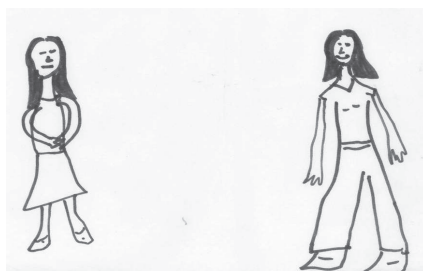
La ruta predominante en Occidente hacia el conocimiento, la creación y la expresión se basa en el análisis científico, la observación empírica y la reflexión crítica (Lather, 1991; Conquergood, 2002). Ese conocimiento preponderante se encuentra anclado en paradigmas científicos y codificado en letra impresa. Y lo que no viene codificado en letra impresa es usualmente reprimido, descalificado y desechado. El conocimiento iletrado no es legible y, por ende, es inculto y se considera ilegítimo. No obstante, una visión cósmica construida únicamente sobre los cimientos de un conocimiento basado en la letra impresa resulta limitada e invadida de puntos ciegos porque tiende a privilegiar únicamente los aspectos que pueden escribirse, llevando así al “textocentrismo”⁹. En las últimas décadas, numerosos eruditos y profesionales han requerido y clamado por múltiples maneras y alternativas de generar conocimiento, inclusive centrándose en actuaciones y representaciones artísticas, musicales y visuales (Boal, 1979; Fals Borda & Rahman, 1991; Singhal & Devi, 2003; Parks, Felder, Hunt, & Byrne, 2005; Singhal, Harter, Chitnis, & Sharma, 2007).

VALORACIONES PARTICIPATIVAS NO TEXTOCÉNTRICAS

Los métodos participativos no centrados en textos abren un espacio legítimo a diferentes epistemologías, de modo que “los significados que son enmascarados, camuflados, indirectos, incrustados u ocultos en contexto” (Conquergood, 2002, p. 146) pueden llegar a concretizarse y ser sacados a la luz. En los últimos años han surgido técnicas de visualización participativa (fotografía y bosquejos) como novedosas metodologías cualitativas de bajo costo y centradas en audiencias para evaluar las percepciones e interpretaciones de los participantes relativas a las intervenciones en cambios sociales¹⁰.

En 2005, Singhal empleó la realización participativa de ilustraciones para evaluar los efectos de una intervención de educación recreativa encabezada por *Minga, Perú*, una organización no gubernamental que promueve la igualdad de géneros y la salud reproductiva. Con respecto a la pregunta “¿Cómo ha cambiado mi vida como consecuencia de tomar parte en la educación recreativa y las actividades comunitarias de *Minga Perú*?” planteada a los participantes, se les pidió responderla con dos dibujos, uno esbozando cómo era su vida unos cinco años atrás, y cómo la veían hoy en día.

Los bosquejos de *antes y ahora* de Emira, una joven de 21 años, incluyendo su relato, resultaron altamente reveladores:



Antes

Ahora

Emira expresó:

Antes estaba avergonzada.... triste. Ahora, mi vida personal ha cambiado. Ya no me siento apenada [refiriéndose a sus senos...]. Ahora me siento orgullosa de mi cuerpo... de mi feminidad. Antes no quería cortarme el pelo, pero ahora.... me lo corto. Ahora también me siento capaz de usar pantalones apretados.... antes sólo vestía ropa suelta. También uso tacones altos.

El dibujo de Emira y el relato que lo acompaña facilitaron una visión profunda, muy rica, conmovedora y llena de texturas y matices, sobre los efectos a largo plazo de las intervenciones de *Minga Perú* en la Amazonía Peruana. Tales

percepciones son difíciles de obtener mediante las entrevistas o encuestas comúnmente empleadas¹¹.

En particular, el dibujo participativo resulta bastante apropiado cuando se están manejando temas tabúes muy delicados (trata de niñas, violencia de género, promiscuidad sexual y otros similares) y con poblaciones que tienen niveles de alfabetización bajos. La realización participativa de bosquejos y dibujos permite a los interesados responder sin apresurarse a través de múltiples imágenes visuales que a su turno desembocan en aclaraciones más ricas y profundas, a veces cargadas de emoción. En comparación, las entrevistas estructuradas resultan menos abiertas y las respuestas a las preguntas son, en general, menos evocativas y expresivas.

Los ejercicios de dibujo participativo también pueden contribuir a disminuir la distancia jerárquica entre el entrevistador y el entrevistado, dando a este último más oportunidades de opinar y más control para determinar por sí mismo lo que cree que es información sobresaliente. Adicionalmente, el acto de narrar lo que se ha dibujado frente a un grupo, es decir, “subir a escena” con un “micrófono” y dirigirse a una “audiencia cautiva”, constituye en sí mismo una actividad empoderadora que permite a los participantes aprender unos de otros a través de sus respectivos dibujos y relatos.

Esas actividades participativas de recolección de datos facilitan visiones complejas, muy ricas y bien matizadas descriptivamente (característica esencial de la investigación cualitativa) aunque no caen en el campo de plantear o probar hipótesis correlacionales o causales ni/o de valorar puntajes de cambio pre-post control de una intervención para hacer o refutar reclamaciones con cierto intervalo de confianza. La investigación cualitativa, incluso cuando está contextualizada con la documentación de archivo existente, sólo puede hacer eso hasta cierto punto. Es capaz de suministrar ricas percepciones y respuestas, privilegiando especialmente las “voces” de los participantes, actores centrales en toda intervención de cambio social. Entonces, el sentido derivado queda circunscrito dentro del alcance cualitativo de los datos recogidos y no destinado a generalizaciones para otros grupos ni para poblaciones más numerosas.

LOS MÉTODOS PARTICIPATIVOS COMO “TARJETAS DE VALORACIÓN CULTURAL”

Los métodos participativos¹² permiten incursiones dentro del mundo de los entrevistados, facilitando claves en cuanto a “lo que cuenta” y por qué en sus particulares contextos culturales, dando lugar a importantes implicaciones con respecto a cómo evaluamos, qué monitoreamos y con qué parámetros lo hacemos. Los tres ejemplos que siguen son extraídos de los proyectos de evaluación participativa ya mencionados de Uganda, India y Perú, y muestran la disponibilidad de las tarjetas de valoración cultural en una variedad de contextos, así como el valor de sus percepciones.

Árboles, esteras y tendederos de ropa

En una actividad de dibujo participativo dirigida por Singhal y Durá (2009) en Uganda del Norte con mujeres jóvenes que habían sido secuestradas y que escaparon o fueron rescatadas, las chicas entrevistadas¹³ enfatizaron las mejoras radicales ocurridas en su calidad de vida, luego de haber participado en una intervención de empoderamiento de grupos. Aunque en la cultura Acholi de Uganda del Norte se da gran valor a la modestia y a la humildad, las niñas estaban orgullosas de sus logros hechos bajo duras y difíciles circunstancias. Sus relatos y dibujos reflejan su condición actual, mediante el resultado del bienestar físico, material y psicológico.

Sylvia, una de las chicas entrevistadas, manifestó: “Tenemos un árbol fuera de mi casa y, cuando vienen mis amigos de visita, nos sentamos en la esterilla bajo su sombra. Charlamos y descansamos”. La referencia a sentarse bajo el árbol sobre una estera tiene un significado tremendamente simbólico en la cultura Acholi. Entre ellos, contar con un árbol cerca del hogar es importantísimo en varios niveles. En ese lugar se sientan los ancianos con su autoridad y con un sentimiento de bienestar y serenidad a contar historias. La estera significa un sitio de descanso, una señal de invitación, de bienvenida. El árbol y la estera estuvieron omnipresentes en los relatos de los cambios ocurridos en las vidas de las personas entrevistadas, como lo demuestran en su representación en otros dibujos.



El árbol y la estera omnipresentes

En el dibujo de Betty y en su narración acompañante, vemos también el árbol, la estera y otros objetos.



Las numerosas posesiones de Betty, y entre ellas la cuerda para tender la ropa

Betty expresó: “En mi casa grande tengo una cama y una cortina. Incluso puedo sentarme sobre mi estera bajo la sombra. Tengo una palangana para lavar y secar mis utensilios. También un *agulu* [recipiente] para almacenar y enfriar agua y un alambre para colgar la ropa”.

Tanto el dibujo como el relato de Betty señalan además lo que para ella son los aspectos más importantes de su transformación personal. Por ejemplo, su posición social y su progreso se hacen evidentes al mencionar de manera explícita que puede sentarse en su estera bajo la sombra del árbol. Para ella, tanto el bienestar físico y material, como la higiene están simbolizados en la artesa o palangana en donde lava y seca sus utensilios, así como en el alambre que le sirve para poner a secar su ropa recién lavada. En íntima relación con la omnipresente estera bajo el árbol, muchas niñas también dibujaron y hablaron de sus tendederos. Se apresuraron a hacer notar que poseerlos significa que se tienen varios juegos de prendas para ellas y sus niños y por ende, implican bienestar materno, buena posición social, higiene y acicalamiento personal, dignidad y amor propio.

El dibujo de Roseline y su narración describen igualmente los cambios físicos, materiales y psicológicos ocurridos en su vida, e incluyen una referencia a la cuerda de tender ropa:

Cuando di a luz, no tenía nada con qué vestir a mi bebé y rasgué mi falda por la mitad para poder cargarlo en mi espalda. Después de la llegada de *Save the Children* a mi comunidad, utilicé bien el dinero, trabajé duro y pude comprarle ropa. Como podrán ver, la tengo secándose en el tendedero.



El dibujo y el relato de Roseline subrayan la importancia, culturalmente cimentada, de objetos aparentemente comunes y corrientes

Los dibujos y relatos participativos recogidos en Uganda nos ayudan a ver el valor cultural arraigado por medio de objetos ordinarios, a medida que van significando un cambio positivo, localmente pertinente y relevante. Mientras los dibujos señalan en conjunto un sentimiento general de mejora y bienestar, los detalles de los mismos representan hitos importantes definidos por los usuarios.

Cumpleaños, bicicletas y amigos en la india rural

Un ejercicio de fotografía participativa destinado a evaluar los cambios en aldeas rurales del Bihar en la India, luego de la implementación de una intervención comunitaria y de la emisión de una radionovela de educación creativa, *Taru*, es otra fuente de las tarjetas de valoración cultural. A los participantes en el proyecto *Taru* se les pidió fotografiar y narrar los signos visibles de cambio en sus comunidades, luego de participar en la publicidad previa y en la visualización activa del programa.

Meenakshi, una de las chicas entrevistadas, de 18 años, describió la celebración de cumpleaños de una jovencita. Todas las familias de la aldea Madhopur del estado de Bihar fueron invitadas a una fiesta llena de globos, música, dulces y ponqué. Aunque es verdad que las niñas de casi todo el mundo celebran sus cumpleaños de manera similar, existen muchos pueblitos en la India, y probablemente en otros países, en donde esto no sucede. En ciertas partes de este país, el nacimiento de una hija ha sido y sigue siendo una fecha que no quiere recordarse, incluso cuando por tradición el cumpleaños de un hijo sí es causa de celebración. De hecho, “en comparación con las niñas, los niños reciben mejor educación, mejor nutrición y mejores cuidados; gozan de mayor movilidad fuera de sus hogares y son más mimados por sus padres, sus abuelos y los ancianos de la comunidad”

(Singhal, 2010, p. 1). Por lo tanto, este hecho aparentemente insignificante de la fiesta de una niña, puede ser visto como un signo de progreso en la aldea Madhopur: una tarjeta de valoración cultural.

La fiesta de cumpleaños se inspiró en un acontecimiento similar que tuvo lugar en la radionovela *Taru: Una pareja bordeando la década de los 30 se enteraba de la celebración del aniversario de una jovencita en la comunidad ficticia de Suhagpur; y ambos decidieron hacer otra para sus hijas*. No mucho tiempo después de la primera fiesta, se desencadenó por toda la aldea una serie de celebraciones cumpleaños para niñas. Esta práctica fue difundiendo poco a poco a las poblaciones vecinas en donde *Taru* era igualmente popular.

Tales progresos hacia una igualdad de géneros fueron reiterados por Vandana, una joven de 17 años, de la aldea de Kamtaul, en la India, seguidora de la radionovela *Taru*. Vandana, quien había intervenido en el proyecto de fotografía participativa, le solicitó a su prima que le tomara una foto parada al lado de un joven. Cuando se le preguntó qué significaba su foto, ella dijo: “Él es mi *amigo*. Es decir, un *muchacho* que es un *amigo*. Estudia en mi escuela y vamos a la misma clase de preparación. Me siento muy cómoda hablando con él y compartiendo con él todo lo que pienso. No soy ni tímida ni huraña como otras niñas de la Aldea Kamtaul que se sienten muy nerviosas hablando con los muchachos. Si *Taru* y *Shashikant* pueden ser tan buenos amigos en la novela... ¿por qué nosotros no?” En la foto, Vandana está de jeans, una vestimenta que los conservadores pueblerinos consideran inapropiada. Además, y tal vez por primera vez en la historia de la Aldea Kamtaul, una joven se atreve a invitar a un joven a pararse a su lado y posar para una fotografía. Vandana le da el crédito a *Taru* por la confianza que ha adquirido.



Vandana posando para una foto al lado de un amigo de sexo masculino. Otro ejemplo de progreso en materia de igualdad de géneros es la foto tomada por Mukesh, un chico de 22 años entrevistado en la aldea Arbipur, con dos niñas caminando al lado de una bicicleta



Niñas usando una bicicleta para cambiar las normas de género

A primera vista, la foto sólo muestra a un par de niñas andando junto a una bicicleta. Sin embargo, el relato acompañante arroja luz sobre un significado cultural mucho más profundo: “Están tratando de aprender a montar. A raíz de haber oído *Taru*, las jóvenes están cambiando. Al escuchar la radio incorporan nuevas ideas y actúan de acuerdo con ellas” (Singhal, 2010, p. 16).

Las fotografías y las narraciones recopiladas en esta evaluación capturan, con especificidad y en detalle, unos cambios visibles que reflejan un entendimiento no sólo individual, sino también comunitario, de normas sociales que evolucionan. Demuestran que, evidentemente, los métodos no textocéntricos crean posibilidades para una visión o percepción matizada a través de medios alternativos de expresión; y estas percepciones matizadas abren un espacio relevante para el descubrimiento de las tarjetas de valoración cultural.

Senderos que se cruzan, árboles, gallineros y criaderos de peces en la amazonía peruana

Como parte de una evaluación de fotografías y dibujos participativos (Singhal & Rattine-Flaherty, 2006), se pidió a ocho niños de varias comunidades ribereñas que dibujaran algunos de los cambios que habían visto a su alrededor desde que *Minga Perú* puso en práctica sus proyectos de capacitación. Aunque dichos proyectos iban dirigidos primordialmente a adultos, se incluyeron niños en la evaluación.

El siguiente dibujo, representativo de otros bosquejos, muestra casas, escuelas e iglesias: es decir, edificaciones importantes para los niños más allá del contexto de la Amazonía Peruana. Pero también, muy claramente marcados en este dibujo,

hay caminos que se cruzan. Estos senderos son un tema recurrente que sugiere una conciencia temprana sobre interdependencia y vida comunitaria (Singhal & Rattine-Flaherty, 2006). Constituyen una tarjeta de valoración cultural con respecto a los niños, quienes consideran importante ese sentido de interconexión social.



Dibujo representativo que describe el significado local sobre el ambiente natural y la vida comunitaria

Aparte de las edificaciones importantes y los senderos que se cruzan, este dibujo y el relato que lo acompaña muestran once clases distintas de árboles y arbustos, salpicados de vistosas variedades de frutas y flores de vivos colores. Otros elementos naturales como el sol, las nubes, los pájaros, las mariposas y el río sugieren que el entorno natural es percibido como importante. Además, la alineación de matas bajas intercaladas con árboles como en un patrón de contorno, insinúa la percepción de un proyecto implementado de agro-silvicultura de *Minga Perú*.

A través de sus bocetos, varios niños demostraron estar conscientes de las actividades realizadas por *Minga Perú* relativas al desarrollo de los medios de subsistencia. Dibujaron gallineros, granjas de criaderos de peces y proyectos de agro-silvicultura. Los niños, después de sólo tres años de intervenciones de *Minga* con adultos de la comunidad, por su propia cuenta, vieron esos proyectos como notables señales de cambio.



Los dibujos de árboles, gallineros y granjas de cría de peces muestran que los niños habían recibido la influencia de los recursos sistemáticos de subsistencia desarrollados por Minga y participaban en ellos

De estos dibujos es posible deducir que los niños interiorizaron los procesos aportados por Minga sin haberseles pedido que lo hicieran. Para ellos, éstas eran las medidas localmente pertinentes y relevantes, es decir las tarjetas de valoración cultural que marcaron el progreso en sus comunidades.

CONCLUSIONES

Casi siempre, las escalas de empoderamiento derivadas de los libros de texto son altamente 1) textuales: es decir, que se lee una línea de texto y se pregunta si el encuestado está de acuerdo o no; y 2) a-contextuales: que se encuentran enmarcadas en la cosmovisión académica del investigador y no están arraigadas en los contextos de entendimiento del participante. En contraste, los ejemplos de evaluación provenientes de Uganda, India y Perú generaron un despliegue de generosos datos, tanto visuales como orales/textuales, que poseen implicaciones importantes para atender y desarrollar de manera proactiva sentidos de monitoreo y evaluación locales relevantes, culturalmente arraigados y definidos por los usuarios: las tarjetas de valoración cultural.

En Uganda, por ejemplo, los dibujos que representan los tendedores de ropa (y que podrían pasar desapercibidos bajo circunstancias ordinarias), simbolizan un rico y complejo indicador de (1) higiene personal (lavar la ropa), (2) calidad de vida (cantidad de prendas en la cuerda), (3) categoría o posición social en la comunidad y (4) valía, importancia personal.

En la cosmovisión de los entrevistados, el registro de estos enfoques, objetos y eventos puede llegar a tener una significación y sentido mucho más profundos que los que un investigador sería capaz de captar. Otro ejemplo es la representación de la estera frente a una casa de Acholi en docenas de dibujos, lo que indica que la persona se siente en paz consigo misma, se encuentra en disposición de acoger a otros y darles la bienvenida y que está abierta para involucrarse en una buena conversación.

La estera bajo el árbol es, por lo tanto, una medida culturalmente vigorosa de la posición social, así como un indicador de los patrones de enlace colectivo social de una persona.

En la India, la mención de celebraciones de cumpleaños de las niñas y las fotografías de las jovencitas paradas junto a un muchacho, o caminando al lado de una bicicleta, podrían pasarse por alto. Pero su significación local, culturalmente arraigada, se refiere a los adelantos logrados en cuanto a la confianza que tienen en sí mismas dentro de un plano individual, así como a los cambios que han tenido lugar en las normas relativas al género y en las prácticas comunes más inclusivas a nivel comunitario.

Asimismo, en Perú, los dibujos detallados de los niños muestran una conciencia de sus entornos naturales, construidos a medida que han ido cambiando para bien, luego de la participación de los adultos en los programas de construcción de capacidades de *Minga Perú*. Estas representaciones simbólicas sugieren un agudo sentido de conexión entre la gente y las instituciones, es decir, la iglesia, la escuela, las demás familias; además muestran un enlace más progresivo entre la gente y el ambiente natural/los medios para ganarse la vida, esto es, la subsistencia.

Nuestro análisis de las tarjetas de valoración cultural señala dos implicaciones importantes: 1) Al tallar y esculpir un espacio para sentidos de valoración locales relevantes, culturalmente arraigados y definidos por el usuario, las tarjetas de valoración cultural justifican epistemologías populares, y 2) el potencial para el descubrimiento de tarjetas de valoración cultural existe más allá de las evaluaciones cualitativas estructuradas así como mas allá de esta investigación.

Los datos que las tarjetas de valoración cultural representan, enriquecen la complejidad del monitoreo y la evaluación al plantear las preguntas: “¿*Qué cuenta y para quién?*”. En esta medida, las tarjetas dan a los interesados la oportunidad de definir el significado y el valor de los resultados de un proyecto, lo cual se traduce en la posibilidad de nombrar y formar su propia realidad. Aunque existen razones éticas y políticas para una mayor participación de las personas entrevistadas, es decir, más toma de decisiones democráticas, los eruditos activistas alegan que los argumentos más convincentes con respecto a la participación popular son los logros en su situación o condición epistemológica (Simmons, 2007) y su obtención de poder pragmático (Grabill, 2001).

En última instancia, el objetivo de ver las tarjetas de valoración cultural como epistemologías legítimas consiste en reconocer y participar en una noción más compleja de la de toma del conocimiento. En este sentido, resulta útil considerar las tarjetas como una adición *emic* a los lentes *etic* comunes prevalecientes. Permitir ambas perspectivas, tanto las *emic* como las *etic*, contribuye a justificar múltiples visiones del mundo de manera simultánea, coincidente y contextualizada, reconociendo así la validez de diversos puntos de vista. Las perspectivas con múltiples capas nos dejan ver el conocimiento como situado y construido entre agentes individuales y entre comunidades particulares de praxis y sus redes¹⁴. La aceptación de las tarjetas de valoración cultural (1) reconoce que el conocimiento se construye socialmente y, como tal, posiciona a las audiencias más bien como co-constructoras de conocimientos que como entidades que habrá que persuadir (ver Simmons, 2007; Flower, 2008); y (2) admite que un sentido complejo de significado lleva una carga de potencial de contradicción (Flower, 2002; Flower 2008) a medida que se negocia la toma de significados. Por tales razones, la atención y la comprensión que se dé a las valoraciones culturalmente arraigadas constituyen un primer paso en el diseño de sistemas de evaluación centrados en las personas.

Cuestionadores de paradigmas y pensadores pioneros, como Kenneth Burke y Albert Einstein, nos invitan a superar las “psicosis ocupacionales” y las “incapacidades entrenadas”, al concebir e interpretar el mundo que los rodea. Aunque es posible obtener las tarjetas de valoración cultural a través de las técnicas cualitativas como el dibujo y la narración, afinar matices en cuanto a qué es significativo para las comunidades depende de escuchar atentamente y, además, de una cuidadosa observación por parte del investigador. Las tarjetas de valoración cultural también pueden surgir de instancias algo inesperadas como ocurrió en la anécdota que se presenta al principio de este escrito en la cual un funcionario de *Save the Children* detalla la importancia de las lápidas como un juego de datos longitudinales localmente relevantes que los investigadores no hubieran logrado conseguir por métodos tradicionales. Por lo tanto, es evidente que este tipo de sensibilidades van más allá de las técnicas cualitativas *per se*, dentro de unas implicaciones de mayor meta-nivel. Si a través de las actividades de investigación participativa estructurada, o durante las conversaciones y los relatos meta-investigativos, un árbol, una bicicleta, un gallinero, e incluso la lápida de un cementerio pueden estar cargados de significado contextual culturalmente arraigado, entonces es meritoria una mayor exploración sobre la tarjetas de valoración cultural, ya que estas tienen el potencial necesario para revelar los orígenes, lugares e implicaciones del arraigo cultural más allá del alcance de la presente investigación. Por lo tanto, se concluye que el campo de la práctica y el conocimiento del cambio social pueden beneficiarse de manera significativa prestando atención a la investigación continuada sobre las tarjetas de valoración cultural.

NOTAS

1. La investigación llevada a cabo en esos dos sitios dio como resultado un informe muy detallado presentado a la Fundación Oak y publicado en 2009 como una monografía: *Protecting Children from Exploitation and Trafficking: Using the Positive Deviance Approach in Uganda and Indonesia (Proteger a los niños de la explotación y el tráfico infantil: Cómo emplear el Enfoque de Desviación Positiva en Uganda e Indonesia)*. Los datos provenientes de la India se recopilieron en el año 2004 durante una evaluación de iniciativa de los medios de comunicación en Bihar, India. El proyecto fue implementado por la Universidad de Ohio y financiado por Population Communications International; dio como resultado el informe *Effects of Taru, a Radio Soap Opera on Audiences in India: A Quantitative and Qualitative Analysis (Efectos de Taru, una radionovela, sobre audiencias de la India)*. Los datos provenientes del Perú se recogieron en el año 2005 durante una evaluación de las iniciativas del proyecto Construyendo Capacidades de Minga Perú en la Amazonía Peruana. Estas iniciativas fueron financiadas por UNIFEM y dieron como resultado un informe para Minga Perú y UNIFEM.
2. Relato de un funcionario de *Save the Children* (Salvemos a los Niños) en un taller al que asistió uno de los autores de este artículo.
3. Para ésta y otras citas, ver http://en.thinkexist.com/quotation/we_can_t_solve_problems_by_using_the_same_kind_of/15633.html
4. Referente a la teoría del dramatismo de Kenneth Burke.
5. La terminología emic/etic se refiere a dos tipos de interpretación. Se le atribuyen al lingüista Kenneth Pike, quien se basó en la distinción entre *phonemics* (fonología) y *phonetics* (fonética). Después fueron utilizados por Marvin Harris para distinguir entre un enfoque (*emic*) que refleja el punto de vista de los informantes nativos y un enfoque (*etic*) que refleja el punto de vista, las metas y las herramientas del investigador. La traducción de emic puede ser “emica” pero no existe una traducción para la palabra “etic;” por lo tanto, en este artículo utilizaremos las denominaciones “*emic*” y “*etic*” como tales.
6. Los proyectos *Life after the LRA: Piloting Positive Deviance with Child Mothers and Vulnerable Girl Survivors in Northern Uganda* (“La vida después del E.R.S. y desviación positiva para madres niñas y niñas sobrevivientes en Uganda del Norte”) y *Positive Deviance to Reduce the Trafficking of Young girls in East Java Indonesia* (“Desviación positiva para disminuir el tráfico de jovencitas en Java Oriental, Indonesia”) fueron diseñados y puestos en práctica por *Save the Children* empleando un enfoque basado en activos, bautizado como *Positive Deviance*, literalmente *Desviación Positiva* (ver www.positivedeviance.org) y necesariamente exigieron una valoración a tono con la complejidad, los matices y las sensibilidades, entre ellas la noción de continuidad y auto-monitoreo del enfoque. En el año 2008, Singhal encabezó una evaluación comparativa de ambos proyectos. Para mayor información al respecto, ver Singhal & Durá (2009).

7. *Taru* fue una radionovela de educación creativa emitida por All India Radio (AIR), la cadena radial nacional de la India, durante los años 2002-2003. Tuvo como objeto promover la igualdad de géneros, la salud reproductiva, la armonía entre castas y comunidades y el desarrollo comunitario. En 2004, Singhal lideró un equipo de co-investigadores de la Universidad de Ohio y del Estado de Michigan, a fin de investigar los impactos de los esfuerzos en el terreno y de la transmisión radial del proyecto *Taru*. Para mayor información relativa a este proyecto y su evaluación, ver Singhal, (2010); Singhal, Harter, Chitnis & Sharma, (2007); Duff, Singhal & Witte, (2005); Singhal, Rao & Pant, (2006).
8. Minga Perú, una organización no gubernamental de la Amazonía Peruana, transmite el popular programa radial *Bienvenida Salud* (Welcome Health) en el Amazonas y lleva a cabo varias actividades de empoderamiento para mujeres locales, basadas en la comunidad. En 2005, Singhal y Rattine-Flaherty evaluaron los aportes hechos por Minga Perú a la salud reproductiva, la igualdad de géneros y el cambio social a través de actividades de fotografía y dibujo participativos. Para profundizar en la información relacionada con este proyecto y su evaluación, ver Singhal & Rattine-Flaherty (2006).
9. Ver Singhal & Rattine-Flaherty (2006).
10. Ver Singhal & Devi (2003); Singhal & Rattine-Flaherty (2006).
11. Es claro que todos los métodos de recolección de datos, ya sean cuantitativos o cualitativos, tienen sus propias fortalezas y debilidades.
12. Los métodos participativos intentan involucrar a todos los interesados en un proceso. La escala de participación varía de proyecto a proyecto y depende de diversas variables como contextos, alcance, marcos de tiempo y metas.
13. Entre las personas entrevistadas había mujeres secuestradas que regresaron a sus comunidades (la mayoría adolescentes entre los 15 y los 18 años), madres niñas – ya que fueron consideradas como parte de una población vulnerable – y líderes comunitarios. No se identifican aquí con sus nombres reales, puesto que han sido cambiados para preservar su anonimato. Sólo en donde resulta apropiado, los miembros del personal de *Save the Children* son mencionados con sus verdaderos nombres.
14. Una convergencia entre comunidades de discurso y comunidades de práctica

REFERENCIAS

- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. New York: Urizen Books. Burke, K. (1950). *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Burke, K. (1954/1984). *Permanence and change*. Berkeley: University of California Press.

- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Conquergood, D. (2002). Performance studies: Interventions and radical research. *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 46 (2): 145-156.
- Duff, D.C., Singhal, A. & Witte, K. (2005). Health Literacy and Mass-Mediated Interventions: Effects of *Taru*, a Reproductive Health Soap Opera in India. *Studies in Communication Sciences*, 5(2), 171-182.
- Fals-Borda, O. & Rahman, M.A. (1991). Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research. New York: The Apex Press.
- Flower, L. (2002). Intercultural inquiry and the transformation of service. *College English*, 65 (2), 181-201.
- Flower, L. (2008). *Community Literacy and the Rhetoric of Public Engagement*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Grabill, J. (2001). *Community literacy programs and the politics of change*. Albany: State University of New York Press.
- Kahane, A. (2004). *Solving tough problems*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Parks, W., Felder, D.G., Hunt, J. & Byrne, A. (2005). Who measures change? An introduction to participatory monitoring and evaluation of social change. *Communication for Social Change Consortium*. Retrieved from: http://www.communicationforsocialchange.org/pdf/communities_measure_change.pdf
- Simmons, W.M. (2007). Participation and power: Civic discourse in environmental policy decisions. New York: SUNY.
- Singhal, A. (2010). Riding high on *Taru* fever: Entertainment-education broadcasts, ground mobilization, and service delivery in rural India. *Entertainment-Education and Social Change Wisdom Series*, 1(1). Netherlands: Oxfam-Novib.
- Singhal, A., Cody, M.J., Rogers, E.M., & Sabido, M. (2004). *Entertainment-education and social change: History, research, practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singhal, A., & Devi, K. (2003). Visual voices in participatory communication. *Communicator*, 37, 1-15.
- Singhal, A., & Durá, L. (2009). *Protecting Children from Exploitation and Trafficking: Using the Positive Deviance Approach in Uganda and Indonesia*. Washington D.C.: Save the Children.

- Singhal, A., Harter, L., Chitnis, K., & Sharma, D. (2007). Participatory Photography as Theory, Method, and Praxis: Analyzing an Entertainment-Education Project in India. *Critical Arts*, 21(1): 212-227.
- Singhal, A., Rao, N., & Pant, S. (2006). Entertainment-Education and Possibilities for Second-Order Social Change. *Journal of Creative Communications*, 1(3), 267-283.
- Singhal, A., & Rattine-Flaherty, E. (2006). Pencils and photos as tools of communicative research and praxis: Analyzing Minga Peru's quest for social justice in the Amazon. *Gazette*, 68(4): 313-330.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: W. W. Norton & Company.
- Wheatley, Margaret (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. Third edition. San Francisco: Berrett-Koehler.