

# LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: ENTRE EL MITO Y LA REALIDAD (\*)

Por: Juan Sáez Carreras.

Universidad de Murcia

## I. INTRODUCCIÓN

La reflexión que traigo a esta bellísima ciudad intenta centrarse sobre la intervención socioeducativa y sus diversas dimensiones. Es evidente, y vosotros o habréis percatado prontamente que, alrededor de esta expresión, se acumulan toda una serie de elementos y variables que dificultan y complejifican la comprensión de la expresión que da sentido a esta conferencia. La sola formulación de la palabra intervención conlleva toda una serie de cuestiones y problemas no suficientemente dilucidados todavía hoy; dificultad que aumenta cuando al sustantivo *intervención* se le añade un adjetivo como es el de *educación*. No obstante estas dificultades es preciso decir que, a estas alturas de la investigación internacional y, en menor medida, de la nacional... nuestro conocimiento de lo *que es* y *significa* el concepto de intervención educativa ha ido aumentando progresivamente y nos encontramos en disposición de ir dando respuestas a un buen número de interrogantes que solo hace diez años parecía imposible asumir. En este sentido ha llegado a tener razón la gran investiga-

dora de las Ciencias Sociales y Educativas PATTY LATHER (1986) cuando afirma, que el "gran fermento metodológico" del que están disponiendo estas ciencias favorece un clima enriquecedor, socialmente relevante, que compromete a las disciplinas que defendemos y representamos, con los problemas cotidianos del ser humano. Ya es presumible plantearse las tres grandes cuestiones que, como afirmaba GIROUX (1980), es necesario asumir en los años venideros:

1ª *Qué* tipo de conocimiento se esta construyendo en Ciencias Sociales.

2ª *Cómo* se está produciendo. En este punto el papel de la investigación es harto relevante.

3ª *Para qué* se esta produciendo. Esta ultima reflexión es tanto mas importante en la medida que supera la dimensión puramente especulativa y abstracta que ha ido convocando, en gran medida, las disciplinas pedagógicas: el *para qué* es una cuestión que relaciona la teoría con la *praxis*. Ello quiere decir que, por una parte, se empieza a reconducir con vigor y profundidad la *vocación practica* de toda disciplina pedagógica y, por otra, se recoge el marco social en el que ellas pueden ser efectivas contribuyendo a la

---

(\*) Este texto fue expuesto en una conferencia que, con el mismo título, tuve la oportunidad de dar en Sevilla este mismo año, en las Jornadas de Pedagogía Social que, como todos los años, realiza la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la capital andaluza.

mejora del bienestar ciudadano. APPLE (1989) no cesa de insistir en este punto.

De cualquier modo, bajo todas estas reflexiones, late la denuncia de MARTIN LUTHER KING cuando, refiriéndose a la utilidad de las Ciencias sociales, denunciaba ante el A.P.A. (con una ponencia sobre "THE ROLE OF THE SOCIAL SCIENCES IN THE CIVIL RIGHTS MOVEMENTS") el que estos campos de conocimiento y sus cultivadores no hayan contribuido al cambio y a la consecución de objetivos emancipadores. En el fondo subyacía la crítica a la concepción tradicional del conocimiento acusado este de ser básicamente irrelevante e inmoral. La "moral de la irrelevancia" en que habrían caído nuestras disciplinas eran patente y cuestionador:

*"Hacer ciencia irrelevante equivale a hacer una opción moral; Si se puede decir que ignorar los problemas de los demás es inmoral, entonces, hacer ciencia por el simple placer de hacerla, es inmoral"*

(BAUMRIN, 1972).

El estado del debate durante los años Setenta y Ochenta ha ido generando conocimiento sobre métodos, fines, procesos en la búsqueda por encontrar nuevos caminos capaces de lograr los objetivos perseguidos. Este debate ha sido fecundo, configurándose alrededor de el *diversas orientaciones y plataformas* desde las cuales poder analizar la realidad educativa. Si hay algo que caracteriza los años setenta y ochenta en nuestras ciencias pedagógicas es la apertura a otros conocimientos, procedentes de ámbitos disciplinares muy diversos, que enriquecen el estado de nuestras disciplinas. Se produce así una ruptura con la endogamia

y el hermetismo procedente de la mayor institución del saber como es la Universidad. Aunque todo hay que decirlo esa ruptura es lenta y progresiva, y en lo que respecta a nuestro país, solo a partir de los años ochenta comienza a iniciarse con todas las resistencias que ello conlleva.

## II. MODELOS DE INTERVENCIÓN

De cualquier modo es evidente que surgen nuevos modelos de acción educativa y social (productos de la reactualización, en gran medida, de concepciones pasadas) que van a permitir tanto el *diseño* y la *elaboración* de programas de intervención social, como la puesta en marcha de *estrategias* de aplicación de las mismas, así como, en última instancia de *evaluación* de tales programas. Los pasos dados son importantes. La reflexión sobre lo que es la intervención social llega a alcanzar, si se piensa en el pasado, un nivel muy significativo, aun cuando quede todavía mucho por hacer. Y es a grandes niveles lo que pienso hacer a continuación: Plantear el estado logrado. No puedo decirlo todo. Es evidente. Así que me centraré en las *caracterizaciones* mas importantes de las *dos modelos de intervención* mas relevantes e influyentes en el momento actual y en torno a los cuales se han diseñado la mayor parte de las acciones socioeducativas de los últimos tiempos. Me refiero al modelo *tecnológico* de intervención socioeducativa, y como no, al *enfoque crítico* que, desde los compromisos de FREIRE, tanto arraigo están teniendo en la comunidad de los educadores.

Existen otros modelos pero, básicamente, los presupuestos mas generales de los mismos pueden entroncarse en estas

dos plataformas, tan opuestas y divergentes, como son la tecnológica o reproductiva y la crítica o reconstructiva. Tanto los defensores de uno y otro han ido relajando sus posturas, a veces difíciles y radicales, para ir intentando la colaboración (POPKEWITZ, 1984) en aquellos elementos negociables. Pero los defensores más duros del modelo tecnológico, CASTILLEJO (1987) y SARRAMONA (1986) en nuestro contexto, o VONCUBE (1981) y MOORE (1971) en contextos internacionales, no encuentran, a la luz de sus escritos, posibilidades de convergencia y aproximación. Otro tanto ocurre en los representantes de la orientación crítica que partidarios del compromiso como FREIRE (1990), GIROUX (1986) o CARR (1986) rechazan los elementos prescriptivos e impositivos de la plataforma anterior. Alrededor de estos dos paradigmas, pues, centraremos nuestras reflexiones siguientes, dejando muy claro que este es sólo un intento aproximatorio que invito a profundizar a quien se sienta atraído por esta línea de investigación.

### III. UNA MATIZACIÓN

Antes de entrar a exponer los elementos más relevantes que caracterizan la intervención tecnológica y la intervención crítica quisiera hacer una matización. Personalmente no me gusta el término *intervención*. Este es un término que hemos heredado de otras áreas de conocimiento. Es conocida la interacción terminológica que existen entre los diversos ámbitos científicos y el traslado o la transferencia que, en cuestiones conceptuales, se produce en ellos. En este sentido es evidente como las ciencias sociales y las educativas han ido asumiendo, de

ciencias próximas o lejanas, términos que nosotros hemos recogido, desgraciadamente, sin ninguna retraducción semántica de los mismos: ¿acaso palabras como diagnóstico, tratamiento, mejora... no han sido inicialmente utilizados en el campo de la medicina?; ¿o los de imput, ont-put, retroacción, flujo... de la Cibernética?. Esta recurrencia a palabras prestadas de otros campos disciplinares consagran un tipo de acción, de actuación y pensamiento, que configuran el modo de ser de los *profesionales* que los definen y utilizan. De ahí que para mí la asunción del término *intervención* sea problemática en el contexto educativo y no nos traiga, posiblemente, más que problemas. Por varias razones.

- *En primer lugar*, por la frecuencia que se detecta, en los últimos años y en las facultades de psicología, en el carácter intervencionista de sus disciplinas. Muchos psicólogos han tomado conciencia del carácter intervencionista de los enfoques que utilizan para sus diversos ámbitos de aplicación.
- *En segundo lugar*, porque puede condicionar nuestras visiones y percepciones de patrones de acción y supuestos teóricos que se hallan en las disciplinas de origen, pero no en nuestro discurso pedagógico. Tal condicionamiento puede contribuir muy significativamente a deformar nuestros principios y presupuestos genuinamente educativos desenfocando, por ende, nuestras estrategias de acción.

En suma, creo, hoy por hoy, que tal concepto, convertido en un tópico, resbaladizo y complejo, puede convertirse en una verdadera traba *en el logro y la precisión de nuestra identidad disciplinar y profesional*. En el momento histórico que

cruzamos (planes de estudio, titulaciones, resituación de los estudios...) es preciso tener mucho cuidado a este respecto. Como el que esto escribe, otros profesores (ESCUADERO, 1990 y PALAZON, 1992) tienen dudas de que sea justificable el uso de este término aún a pesar del aparente éxito que goza en la actualidad. ¿Os habréis percatado de que en la Gran Enciclopedia de Educación de Husen (1985) no aparece este tópico en ninguno de sus diez volúmenes?

#### IV. LA INTERVENCIÓN TECNOLÓGICA

Podemos decir que, en los últimos 50 años, es el enfoque tecnológico, científico o positivista, el que predomina, teóricamente, en las universidades y en los centros de cultura superior. Un modelo que invadirá nuestro sistema educativo, cuyo ejemplo máximo se encuentra en la Ley General de Educación de 1970, convirtiendo a las escuelas y otras instituciones educativas, en centros de *prescripción cognoscitiva*. Tal concepción supondrá una consagración de binomios muy problemáticos como:

- La separación entre Universidad y Escuela, por que unos diseñan el conocimiento (los científicos) y otros lo aplican (los educadores). Este vacío entre los *planificadores* y los *ejecutores* ha provocado muchos problemas para poder hacer creíbles los conocimientos que impartimos y enseñamos;
- La separación entre teoría y práctica, ya que los científicos elaboran sus teorías educativas en el laboratorio y otros intentan retraducir estas teorías en prácticas forzando el foso que existe entre lo artificial (el laboratorio) y la realidad (la práctica).

Si interpreto adecuadamente el tema de la intervención educativa parece que éste se constituye, justamente, en la *intersección* entre la teoría pedagógica y la práctica educativa. Si esto es así las aclaraciones que hemos ido haciendo supone toda una serie de problemas y cuestiones que es preciso matizar. Sobre todo porque ello nos ayudara a comprender *qué* es eso de la intervención educativa y los marcos sociales en que se mueve. Y sobre todo las repercusiones que tiene en el contexto socioeducativo.

##### 1. La intervención como tecnología social

Para ANDER-EGG la intervención no es una técnica, ni una práctica, ni una praxis científica. Es una tecnología social. Con tal afirmación el teórico argentino entiende "el uso y la aplicación del conocimiento científico articulado con técnicas y prácticas que tienen por objetivo la transformación de la realidad social buscando resultados específicos y metas preestablecidas" (1985: 176). Aunque se fundamenta en la ciencia no es una ciencia, "es una práctica social con fundamento científico: por lo tanto es lo que se denomina praxis social" (pág. 176). La intervención es una tecnología y, por ende, tiene un "carácter instrumental" (pag. 177) lo que explica, en gran medida, el que "no tenga" un cuerpo teórico propio (pag. 174).

Esta brevísima pero explícita concepción de la intervención merece algunas objeciones. *En primer lugar* no puede identificarse práctica social con praxis científica. La primera pertenece al mundo de lo particular y cotidiano la segunda es de lo universal y generalizable. Tal confusión hipoteca la concepción que

ANDER-EGG tiene de la intervención ya que al concebir esta como tecnología la reduce a un puro instrumento aplicador. En este sentido la práctica concebida implícitamente por ANDER-EGG es una práctica artificial que supone "la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos" (GIROUX, 1.986). Tal artificialidad se caracteriza por ese "recorte" que se le hace a la realidad, a la dinámica social cotidiana, para extraer de ella sus posibilidades científicas y tecnológicas. A la base, siempre subyacente y pocas veces declarada explícitamente, una concepción de los fenómenos sociales como fenómenos naturales y positivos que pueden ser estudiados científica y objetivamente (APPLE, 1.986). *En segundo lugar*, y en este sentido la concepción de ANDER-EGG es mucho más problemática, una consideración de la intervención con este fuerte acento instrumental supone la justificación de la acción tecnológica encaminada a modificar la práctica educativa. Pero esta modificación se realiza no *desde* la misma práctica sino *sobre* ella. Esta es una precisión que conduce claramente a fenómenos de manipulación y reaccionarismo. Ello en primer lugar. Y en segundo lugar, y en la medida que el enfoque tecnológico es un enfoque externo a la práctica, reclama la intervención del "experto" preparado científicamente para actuar. Ahora bien, ¿cómo puede conjugarse esta concepción con aquella definición que, a juicio de ANDER-EGG, exige para la intervención el estar basada en una "pedagogía participativa" (1.985: 177)?.

Esta es una contradicción difícil de resolver y el resto del texto del teórico argentino es una puesta en cuestión de las primeras líneas de su artículo.

## 2. Algunas objeciones

No quiero olvidar algunos otros reproches realizados al modelo u enfoque tecnológico de la intervención. Uno de los más difíciles de mantener es el referido a *los programas de la intervención*. Tales programas son diseñados científicamente en torno a presupuestos como control, objetividad, mensurabilidad, experimentación y por tanto en instancias supra-contextos que luego deben ser aplicados al grupo destinatario del mismo. Pero éstos, a priori, son problemáticos. Entre otras razones porque no se tiene claro *qué es lo que se entiende por intervención*. La llamada intervención tecnológica ha recibido acendradas críticas en el contexto de los fenómenos sociales. HOUSE y MATHINSON (1.983: 313), que distinguen con otros autores (POPKEWITZ, GIROUX, APPLE, ARANDWITZ...) tres tipos de intervención (la tecnológica, la crítica o política y la cultural o interpretativa), escriben al respecto:

"No hay ninguna teoría general, sólida y sistemática sobre como tiene lugar el cambio. Más bien lo que sucede es que el estado de la intervención social está representado por las tres perspectivas que hemos presentado la tecnológica, la política y la cultural.

Durante las últimas décadas, ha predominado más la perspectiva política y cultural que la tecnológica. Las consideraciones políticas y culturales parecen responder mejor del por qué del fracaso de las actividades de intervención".

Y es que la intervención no es lineal, ni mecánica, ni neutra, ni pura y secuencial, como pretende el modelo tecnológico obsesionado por extrapolar los

supuestos de las ciencias naturales a las sociales. A fuerza de centrarse sobre el propio proceso de intervención la racionalidad tecnológica ha olvidado que las intervenciones sociales no son naturales ni objetivas y que, como tales, no son actos puramente técnicos, como la cirugía vascular o la aplicación de un fertilizante. Para HOUSE Y MATHINSON no existe, mas que en teoría, la posibilidad de aplicar en el ámbito social las intervenciones puramente tecnológicas. Estas, aunque se pretendan científicas, no lo son por mucho que se tienda a tratarlas de esa manera; no es difícil observar, en este sentido, el peligro que supone pasar por alto los factores sociales importantes, resultado de un claro apresuramiento por generalizar lo que las intervenciones y las estrategias de intervención son y pueden ser. La racionalidad científica (“forma laica de legitimación del siglo XX” VAN DER MAREN 1.986: 74) manifiesta una clara tendencia a *idealizar* los fenómenos con el fin de descifrarlos (CHOMSKY, 1.981). Pero en el ámbito social tal actitud es problemática y potencialmente peligrosa. La idealización racional es una necesidad en la explicación científica que, conducida tecnológicamente, puede producir efectos tan imprevisibles como irreversibles (KLEIN y TEILMAN, 1.980) en determinados contextos donde se aplica. El mito, pues, se desvanece cuando nos ocupamos de la realidad, del *marco social* en que estas intervenciones intentan ser eficaces.

La intervención socioeducativa es en este enfoque, un proceso de acción *sobre* otros sujetos, en donde se produce una intromisión y una alteración de su realidad ambiental y personal. Este es el fondo, el *marco social* donde se producen

las intervenciones para los tecnólogos de la educación. Y esta es una concepción problemática de una sociología periclitada como es la funcionalista y conductista: una concepción que no entiende la sociedad como una construcción sino como una realidad objetivada, independiente de los sujetos que actúan y se interaccionan en ella. Como realidad que esta ahí y es susceptible de control y dirección externa desde posiciones de autoridad, de poder para intervenir y de creencia en la modificabilidad externa de esa realidad. Esta es, al fin y al cabo, la realidad del médico en donde lleva a cabo *sus intervenciones quirúrgicas*. Pero no es la realidad del educador que tiene una visión de la sociedad mas amplia e interactuante, más dinámica y menos lineal y técnica. Evidentemente el enfoque, tecnológico en la realidad educativa y social ha apostado por el *modelo médico de intervención*: los conceptos de “higiene”, “limpieza”, “eficacia”, “competitividad”... campean por un campo social decididamente expuesto al fascismo y al totalitarismo. ¿Por qué?. Porque estas intervenciones imponen el significado a las personas, impidiendo que sean estas las que en interacción y negociación, participen en la construcción del significado de lo que se habla y les preocupa. Pero hay que reconocerlo: qué bien queda el titular a un pedagogo o a un educador *técnico o tecnólogo*. Y también con qué facilidad hemos caído en la trampa.

## V. LA INTERVENCIÓN COMO PRACTICA SOCIAL CRITICA

Podemos conducir el segundo enfoque que pretendo formular a continuación siguiendo la línea de análisis que sobre la intervención hemos ido realizando

do. HOUSE Y MATHISON definen la intervención educativa no como una tarea técnica sino como un *acto fundamentalmente político*, utilizando el termino político en sentido habermasiano: actos que no son neutros ni asépticos sino que están plagados de valores, intereses... con los que los hombres consensuan o conflictúan.

*“Se define la intervención como la interferencia que puede afectar los intereses de los demás. Esta definición capta correctamente la naturaleza política de la intervención social. La intervención es un acto intrínsecamente político en la que los intereses de la gente se ven afectados, positiva o negativamente siempre que tal intervención no sea insignificante”.*

(1.983: 383)

Nos encontramos pues con el modelo u enfoque político, también llamado crítico (CARR y KEMMIS, 1.986), sociocrítico (POPKEWITZ, 1.980)... Enfoque que tiene sus defensores cada vez mas decididos y numerosos en una concepción de la intervención titulada *dialógica* (LOPEZ DE CEBALLOS, 1.987: 15), *crítica* (CHEVREUSE, 1.979) o social crítica, política (LORY, 1.975), *dialéctica* (BACHMAN y SIMONIN, 1.981) y cuyo ejemplo paradigmático se encuentra en el espléndido “readings” coordinado por BERTOLINI y FARNE (1.985) titulado *Territorio e intervento culturale* explícitamente situado en una “perspectiva política y pedagógica de la intervención”. Pero antes de entrar a situar algunas de las características fundamentales de este enfoque voy a seguir explorando las posibilidades de la defini-

ción de intervención dada por HOUSE y MATHISON, otro modo, al fin y al cabo, de conducir estas ideas. Si se retoma la definición de HOUSE, antes recogida puede afirmarse: *En primer lugar*, las intervenciones constituyen y configuran una *empresa confusa* difícil de determinar. Esto es, parten de circunstancias históricas particulares y van tomando forma a partir de fuerzas y factores sociales específicos. *En segundo lugar*, como tales empresas confusas y complejas resultado del contexto social específico donde nacen y de compromisos particulares adquiridos, las intervenciones *no son conceptualmente claras* como una operación de corazón. Las llamadas intervenciones educativas son sucesos amplios y desordenados más que acotaciones precisas y delineadas en todas sus dimensiones y pasos. Esta última formulación es la esperanza de una investigación que tiende a idealizarse. Es muy posible que ocurra lo contrario. Del contexto social emergen eventos complejos y desordenados que llamamos intervenciones; los investigadores tienden a idealizar estos eventos en formas particulares limitadas y, posteriormente, son los teóricos, profesores, profesionales de la intervención... los que basan su comprensión de los mismos apoyados sobre las idealizaciones de los investigadores. La mayoría de los programas de intervención, *en tercer lugar*, no pueden ser considerados como programas breves y coyunturales. La plataforma tecnológica, que reclama el control y la experimentación (incluso en la evaluación de dichos programas) encuentra un serio obstáculo más en la racionalización y coherencia de sus presupuestos. Un programa de estas características, diseñado a priori según

intenciones prescriptivas, no cuenta a su favor con el *factor tiempo* que distorsiona cualquier tipo de interés u objetivo predefinido. Por qué ¿cuáles serán, en realidad, los efectos producidos por el programa?; ¿los que previamente se planificaron de acuerdo con la racionalidad de la intervención?. ¿Pero esto supondría tener que controlar el programa en todos sus pasos y tal control reclamaría otro grupo con el cual poder medir los resultados de la variable independiente; además, ¿cómo evitar las intersecciones, interacciones, intervenciones... extrañas al programa que los sujetos recibirán fuera de él?.

En este sentido, los enfoques hermeneúticos y críticos nos recuerdan que:

- Lo que caracteriza a la intervención no es que esté diseñada científica y tecnológicamente sino que sea personal y socialmente significativa para los sujetos que la reciben.
- Si la intervención es significativa para estos sujetos se abunda en la idea de que los consumidores de los programas no son clientes pasivos sino que por ser *constructores de significados* se verán afectados o no por tal programa. La universalidad de los programas potenciales de intervención tecnológica no se aviene muy bien con la particularidad de los sujetos probables a los que puede dirigirse.
- Si los sujetos no son meros receptores e intervienen, a su vez, en el desarrollo del programa según les vaya afectando en sus intereses y preocupaciones, es evidente que los efectos serán diversos y distintos.

Lo que he querido plantear en esta tercera consideración es que el enfoque tecnológico implica que la intervención

debe ser mantenida *constante* para todos los sujetos que participan en el programa. Ahora bien, ello supondría poder controlar todas las variables del programa desde la metodología utilizada por el agente o animador cultural hasta la reacción de los sujetos receptores de los mismos. Pero ¿cómo impedir que tales agentes impriman su sello personal independientemente de las prescripciones establecidas en los proyectos de intervención?; y en el caso de que esto pudiera lograrse ¿cómo lograr que cada animador educador mantenga el mismo standard de intervención?; y si entramos en el terreno de la evaluación de dichos programas de intervención según la visión tecnológica ¿qué seguridad puede mantenerse de que la respuesta y reacciones de los sujetos implicados en el programa corresponden a la intervención desplegada sobre ellos?...

### V.1. Marco social de la intervención

Tras estas reflexiones creo pertinente dedicar el resto de mi colaboración a formular más sistemáticamente este segundo enfoque que, a mi juicio, va más acorde con la naturaleza de la intervención. Desde este punto de vista la *intervención educativa es considerada como una práctica social crítica* desde la que un grupo o una colectividad tiende a la autodeterminación y a su mejora social. Las personas de estos grupos no tienen por qué ser considerados sujetos "standard", sujetos "consumidores pasivos" de intervenciones externas a ellos. La intervención, en este enfoque, no puede entenderse si no es situándola en los contextos sociohistóricos, plenos de intereses humanos y valores donde ella se produce. La "lógica" crítica es muy distinta, por tanto, de la "lógica" tecnológica. De este modo la educación reclama un

espacio de análisis y una consideración teórica que va más allá de la realidad objetiva de la misma y del establecimiento de relaciones cuantitativas y formales entre sus distintas variables (enfoque tecnológico) favorecedoras de acciones instrumentales.

La perspectiva crítica, en sus diversas variantes, tiene como denominador común, al menos, la exigencia de ir respondiendo a los rápidos cambios que está imponiendo el mundo occidental: la mayoría de sus representantes han observado, con alarma, la creciente y rápida tecnologización del trabajo, la creciente importancia de los medios de comunicación de masas... toda una serie de factores que son portadores de consecuencias políticas y sociales en un mundo progresivamente deshumanizado y en donde las alternativas posibles van siendo más limitadas. Los representantes críticos de la educación, invocan los programas de intervención como programas de emancipación social y personal de los individuos en busca de su identidad. La tarea de la intervención es, en este sentido, primordial: los defensores del enfoque crítico desarrollan programas emancipadores que tengan en cuenta el proceso de autodeterminación del hombre. Tales procesos en los que el yo se debate entre la adaptación y la desadaptación, entre la heterodeterminación y la autodeterminación... pueden ser reconducidos a través de programas de intervención ilustradores y clarificadores que cumplan el objetivo de la razón emancipadora: reconducir al hombre en busca de su libertad (BACHMAN y SIMONIN, 1.981). De ahí el gran presupuesto de este enfoque crítico: la educación es una *construcción social*. No es algo objetivo, está-

tico y ya hecho. Para los representantes críticos de la educación, como práctica social que es, esta se caracteriza como una construcción mediatizada por la realidad sociocultural en la que se recrea tal práctica. Afirmar que la educación es una construcción quiere decir que es el resultado de la interacción social (no algo neutro, objetivo o científico) en la que las personas que participan no sólo construyen e interpretan consensuadamente los significados acerca de la realidad educativa sino también analizan *por qué* esa realidad ha sido construída así y cuál es el fin y la utilización de la misma (LORY, 1975). FREIRE sigue siendo el modelo en esta concepción social y educativa que apuesta por el compromiso, la participación y la democracia.

## V.2. La evaluación de programas de intervención socioeducativa.

Voy a dedicar las siguientes páginas a demostrar cómo las diferencias entre un tipo de intervención u otro tiene evidentes consecuencias. Que instalarse en una plataforma educativa supone elegir un tipo de concepción de la educación, del conocimiento que alrededor de él se produce y de la utilización que del mismo se haga. El ejemplo de la *evaluación*, como uno de los elementos vitales en todo programa de intervención social, puede servir como hilo conductor en el desarrollo del tema entre otras razones porque esta es una cuestión importantísima y constituye uno de los focos mas relevantes que explicita las claras diferencias entre la orientación tecnológica y la orientación participativa-crítica de la educación.

### A. El debate en evaluación

Un repaso a la literatura internacio-

nal pone de manifiesto que el modelo tecnológico en educación, en todas sus dimensiones, ha ido perdiendo adeptos, progresivamente, entre otras razones debido a que el mundo de la práctica reclama toma de decisiones apoyadas no sólo en información científica y técnica sino también en visiones más comprensivas y críticas de la misma (HABERMAS, 1984). El surgimiento de orientaciones distintas, en muchos casos alternativas, ha enriquecido el campo de la evaluación, tal y como afirma PAULSTON, quien ha examinado la aparición de enfoques subjetivos y críticos. Así sostiene:

*“que quienes toman las decisiones, planifican y evalúan la educación deben ser conscientes del rango completo de las perspectivas ideológicas y metodológicas para la evaluación, si su objetivo es realizar opciones inteligentes y bien informadas. También se discute la necesidad de identificar y aclarar los valores, y de desarrollar modelos y enfoques comparativos y dialécticos”*

(1979, 1980: 111 y 112).

Uno y otro tipo de enfoque focalizan su atención en aspectos muy dispares. El estándar fundamental para la evaluación, desde la perspectiva del conflicto y la crítica, es la equidad, y la justicia social (HOUSE, 1978). La evaluación *liberal y tecnológica*, en cambio, busca fomentar la eficiencia usando la racionalidad tecnológica y medidas tales como el análisis de costo-beneficio y de costo-efectividad.

El debate, aun manteniéndose, ha ido relajando posturas con tendencia, actualmente, a la integración de las mismas. La adopción de técnicas cuantitativas y

cualitativas se va admitiendo, progresivamente, por los evaluadores de distinto signo aun cuando persistan las diferencias. La concurrencia de los diversos enfoques permitiría el uso alternativo de los mismos, en sus diversas teorías, métodos, diseños... lo que favorecerá un producto de evaluación mas variado, profundo y útil (DI CONSTANZO, 1979; PAQUAI, 1985). Aunque incipiente este es un proceso, al parecer, irrecusable.

### **B. Limitaciones del modelo tecnológico en evaluación**

En cualquier caso no es difícil detectar una frecuente tendencia al uso exclusivo del modelo tecnológico en evaluación. Por costumbre, facilidad, intereses de cuerpo, ideología, por falta de formación en otros enfoques... el hecho es que aun predomina el enfoque tecnológico en el contexto de las Ciencias de la Educación en sus diversas áreas y parcelas de trabajo y profundización. Pero el debate ha ido poniendo en evidencia las lagunas y carencias del modelo incapaz de dar respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean con su utilización (PAQUETTE, 1980; HUBERMAN y MILES, 1982). Las líneas que siguen recogen algunas de estas limitaciones ejemplo evidente de la insuficiencia de esta orientación en la tarea de evaluación de programas de intervención socio-cultural.

*1º Imposibilidad de explicitar la ideología en que se apoya.*

Con la industrialización la educación ha sido separada del contexto de la ideología para obtener otra legitimidad, sea la de la ciencia o de la tecnología. Desde entonces, el criterio que ha permitido juzgar en poco, la intervención peda-

gógica ha ido deslizando hacia una posición más pragmática (en busca de la eficiencia) cuya demostración reclama la lógica científica, “forma laica de legitimación del siglo XX” (VAN DER MAREN, 1986:74). El modelo de evaluación acaba encontrando su fundamento sobre las prácticas llamadas experimentales tales como las que han sido utilizadas por la medicina y la agronomía y que encuentra su defensor más definitivo en el trabajo de CAMELL y STANLEY/ (1963), convertido en poco tiempo, en la “nueva biblia metodológica de las ciencias humanas” (HUBERMAN, 1983). Con estos presupuestos, muchos científicos, profesores, académicos y planificadores en educación encontraban justificación para resistirse a la valoración. Así, bajo la pretensión de que el uso del método científico en las ciencias sociales anula las influencias subjetivas y se produce conocimiento objetivo, no es difícil detectar la reacción de los que se sienten molestos por los críticos del cientifismo:

- Enmascaramiento de la inclinación ideológica bajo la utilización de un aparato terminológico escapista y aparentemente neutral que presenta como científico y eficiente lo que está plagado de valores y subjetividades. (POPKEWITZ, 1984).

- Identificación del concepto de ideología con sistemas con sistemas de valor “desviados” tales como el fascismo, comunismo, anarquismo... En este sentido los americanos superaron en ingenuidad a los europeos aunque éstos tampoco consiguieran superar la trampa (PAULSTON, 1976): una noción tan antinorteamericana como la de ideología no podía ser asimilada a términos como liberalismo, democracia, conser-

vadurismo... ya que éstos ¡no son ideología!

En el contexto de la evaluación hacer explícita una o varias ideologías es poder responder a preguntas como: ¿qué es una evaluación?, ¿para qué sirve una evaluación?, ¿a quién beneficia?, ¿por qué razones?, ¿cuáles son las necesidades críticas para evaluar un programa de intervención?, ¿cuáles son las estrategias de evaluación más apropiadas para valorar un programa de intervención sociocultural?...

Los finales del setenta y el resto de los ochenta demostraba que “el conocimiento libre de interés es lógicamente imposible” (REINHARZ, 1985) y que la “construcción y desarrollo de las ciencias sociales debe estar basada en ideologías explícitas” (HESSE, 1980: 247 y ss.) El pretendido canto acerca del “fin de la ideología” tan esgrimido por profesores, científicos e investigadores “abandonados” en la “rutiniedad burocrática como funcionarios del saber” (GIROUX, 1986) ha pasado a ser sustituido, por más que se evite, por una defensa del conocimiento “comprometido” con el hombre para la consecución “de un mundo más justo” (LATHER, 1986).

*2º La inexistencia de objetos idénticos.*

La idea central de evaluar, de modo científico, un programa de intervención implica la idea de experimentación, el modelo más utilizado, desde esta plataforma, en la evaluación de intervenciones (VAN DER MAREN, 1986). El modelo experimental de esta evaluación, tan propio a la perspectiva tecnológica, consiste en “comparar la evolución de dos objetivos idénticos” uno de los cuales ha

sido sometido a intervención. Ahora bien, ¿existen dos objetos idénticos en el contexto de las prácticas educativas?; ¿y dos medios escolares e institucionales comparables?; ¿se pueden controlar todas las variables del medio?; ¿y las variables inesperadas e incontroladas?; ¿cómo demostrar que la línea de causalidad que se establece entre dos conductas son producto de la asociación de dos variables?

### *3° La inconstancia de los programas de intervención.*

La evaluación de planes experimentales implica que la intervención debe ser mantenida constante para todos los sujetos que participan en el programa. Ahora bien, eso supondría poder controlar todas las variables del programa desde la metodología utilizada por el profesor hasta la reacción de los alumnos. Pero ¿cómo impedir que el profesor imprima su sello personal independiente de las prescripciones establecidas en los proyectos de intervención?; y, en el caso de que esto pudiera lograrse ¿cómo lograr que cada profesor mantenga el mismo standard de intervención? En cuanto a los sujetos que reciben el programa, ¿cómo evaluar sus reacciones a la intervención toda vez que la unión entre la teoría y la práctica no existe en el modelo tecnológico?, ¿puede mantenerse alguna seguridad de que la respuesta y reacciones de los sujetos implicados en el programa educativo corresponden a la intervención desplegada sobre ellos?; si esto es así ¿qué es lo que se evalúa entonces? (SLACK, 1983).

### *4° Escape, afortunado, del control.*

En el caso de intervenciones duras, respondientes a una propuesta tecnológica que reclama un universo controlable de acuerdo con el modelo fisheriano

(COOK y CABELL, 1979), la experiencia se agudiza. El tecnólogo que se radicaliza en la defensa de un contexto educativo configurado en un sistema donde se pueden controlar las entradas y salidas (input y output) supone que las situaciones educativas a evaluar pueden desarrollarse en contextos cerrados sobre el que se puede actuar impunemente. Afortunadamente esto no es así, y la evidencia demuestra lo contrario (CARVER, 1978): contra los deseos del tecnólogo cuyas intervenciones, de poder realizarse, podría evocar la construcción del mundo presentado por ORWELL en 1984 o el de SKINNER en su "Walden dos", contra estos deseos, insistimos, las prácticas educativas se desarrollan en ambientes abiertos, ricos, pleno de subjetividades y significados sociales que escapan a todo control. Los intentos de manipulación que laten, explícita o implícitamente, en las propuestas de intervención tecnológica fisheriana no pueden ir más allá del intento de analizar las variables previstas a priori ya que el cúmulo de datos no previstos que escapan al control, como los efectos secundarios y las esencias ecológicas, las variables mediadoras y moderadoras, las interacciones imprevistas... desordenan y desproporcionan los objetos de la racionalidad tecnológica (CROMBACH, 1975; HUBERMAN, 1983). El modelo tecnológico no sólo supone un sujeto "standard" sino también un sujeto consumidor pasivo de intervenciones externas a él.

### *5° Los programas no resuelven la educación de los pobres.*

Desde el terreno de los resultados aún son más problemáticos y cuestionables los intentos por desarrollar un

enfoque experimental en los programas de Guerra contra la Pobreza. HOUSE y MATHINSON (1983) y PAULSTON (1980) han puesto énfasis en este aspecto. Una concepción de la intervención como una práctica social crítica desde la que un grupo o una colectividad tiende a la autodeterminación y a la mejora social pone en entredicho los resultados de algunos programas de intervención presentados bajo el tamiz de la científicidad y la experimentación. Las evaluaciones de estos programas de carácter tecnológico puede haber producido mediciones rigurosas pero hicieron poco para ayudar a la educación de los niños pobres (HOUSE y MATHINSON, 1983: 326). En abril de 1973 la Institución Brookings convocó a un colectivo de evaluadores para averiguar por qué los intentos experimentales de educación compensatoria habían sido un fracaso. Tres tipos de razones se argumentaron:

- a) El hecho de que en la variación planeada ninguna ha resultado significativamente superior a las otras, pone en entredicho la relativa efectividad de los métodos para mejorar la educación de los niños pobres (RIULIN y TIMPANI, 1975: 8).
- b) La causa del fracaso de los programas se debe a que no estaban bien formulados los objetivos del programa, que se necesitaba más tiempo y sobre todo era preciso un diseño estadístico más limpio (RIULIN y TIMPANI, 1975: 19), Esta fue la argumentación de los expertos en evaluación respondiendo a la acusación.
- c) Otros, por el contrario señalaron que los criterios experimentales de acción educativa y de evaluación de los efectos de ésta tienen limitada relevancia

política. Las preocupaciones sociales no son estables y los experimentos sufren cambios durante su desarrollo. La ineficacia de la perspectiva tecnológica era evidente, en este sentido, para CHECKLAND (1972). También este enfoque se presentó como incompleto en tanto que suponía la existencia de un sólo agente, los expertos, en la toma de decisiones que requiere información, e ignoraba el papel de los maestros, administradores, padres, niños y otros participantes en el programa (PAULSTON 1980).

## VI. La evaluación en la intervención crítica

No son éstas las únicas debilidades y limitaciones del modelo o enfoque tecnológico de la evaluación. Si quiere adentrarse en esta tarea remitimos a los trabajos de CRONBACH (1975), VAN DER MAREN (1977, 1986), CARVER (1978) GUBA (1978) PAQUETTE, HEIN y PATTON (1980), HUBERMAN (1983), HOUSE y MATHISON (1983), PAQUAI (1985), KEMMIS, COLE y SOGGET (1985)... Sólo hemos recogido algunas de las que, a nuestro juicio, nos parecía más relevantes. En las últimas páginas pretendemos destacar algunas líneas directrices que sirvan como hilo conductor para el debate y la profundización en el problema de la evaluación.

1ª) Nuestra propuesta de evaluación de programas de intervención se dirige hacia un enfoque hermenéutico-crítico que asuma el compromiso con la mejora sucesiva de los mismos en los centros donde se desarrolle, proponiendo un marco democrático y participativo que facilite el intercambio de conocimientos entre evaluadores implicados,

animadores, profesores, sujetos de animación y otros agentes y servicios de apoyo constituidos por el mismo programa.

2ª) Con ello pretendemos decir que nuestra orientación del modelo de evaluación de programas de intervención se aleja sensiblemente del modelo aquí cuestionado. Como afirma PATTON (1980), la perspectiva cualitativa de la evaluación se ha desarrollado de la mano de STAKE y EASLEY (1978), CARDINTE (1979), PAQUETTE (1980), GUBA y LINCOLN (1981), VAN MAANEN (1983)... debido que las cuestiones planteadas en gran medida por la evaluación de tipo experimental no ha podido ser respondidas internamente desde metodologías cuantitativas y objetivas.

Distantes, pues, de un modelo de evaluación riguroso, rígido y academicista, concebimos la evaluación como una práctica imposible de aislar de todo programa de intervención presentando un carácter fuertemente formativo. Desde esta plataforma conceptual abierta y flexible que busca las posibilidades de realización en el contexto en donde se desarrolla el programa (no en instancias supra-contextos como exigen los planteamientos científicos) y en base a las exigencias impuestas por la naturaleza del programa de intervención que se trate, la evaluación implica el análisis de:

- el conjunto de los componentes del programa (objetivos, contenidos, recursos, estrategias, profesor...) (CARDINET, 1979).
- las distintas fases de construcción y desarrollo del programa (diseño, diseminación, adopción, implementación...) (PAQUAI, 1985)

- las correspondiente estructuras organizativas de apoyo y asistencia a un programa.

3ª) Este modelo debe explicitar la/s ideología/s sobre la/s que se asienta el programa de evaluación de modo que puedan declararse las bases teóricas en las que se fundamente (HOUSE, 1978). La cuestión es: ¿por qué no se explicitan las ideologías en el discurso social y pedagógico?

Especificar supuestos significa reconocer la influencia de los valores personales y sociales sobre la evaluación de programas de intervención, lo que a su vez, supone aclarar las posiciones de valor que dictan los objetivos, las estrategias y los métodos que han de ser considerados como los más deseables en cualquier evaluación (MYRDAL, 1978). Pero además este modelo de evaluación acaba trascendiendo la mera instrumentación de técnicas para recoger datos sobre el programa al tiempo que se enraiza en criterios y principios que avalen su potencial no ya para medir sino fundamentalmente para valorar y emitir juicios, para comprender, para deliberar sobre alternativas de mejora en un contexto que propicie el aprendizaje de los sujetos y su emancipación. De este modo podrá superarse, también, esa "liturgia" evaluadora administrativa, fuertemente sumativa y burocrática, realizada a distancia y por personal técnico extraño al programa.

4ª) La evaluación de programas de intervención debe intentar cumplir los siguientes propósitos:

- a) Contribuir al desarrollo de la teoría como de la práctica educativa.
- b) Ofrecer un conocimiento longitudinal y sucesivo de las diversas etapas del

programa, dando información de lo que está sucediendo en él, cómo se esta llevando a la práctica... En suma, se trata de ofrecer una visión comprensiva y esclarecedora del programa.

- c) Conseguir un tipo de datos referidos a las distintas metas del programa (logros teóricos, sociales...) a los sujetos implicados (animadores, centro, servicios de apoyo...), a los materiales, a los procesos de coordinación y apoyo... Estos datos han de ser utilizados para valorar, apreciar, analizar y criticar la práctica y la extensión del programa.
- d) Todo ello ha de servir como base para la elaboración de propuestas sucesivas encaminadas a la mejora del programa.

5ª) La evaluación debiera hacerse de forma sistemática e institucionalmente amparada, a nivel regional o local. Lo que permitiría una evaluación participativa (PAQUETTE, 1980) y abierta, democrática, en donde desde el diseño de la evaluación hasta las condiciones, circunstancias y tiempos de su aplicación (e igualmente el estudio de los datos, su interpretación y valoración) han de ser consultados y negociados con los educadores y centros de educación. Esta misma apertura facilitará la utilización de diferentes técnicas de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, análisis documental, grabaciones de prácticas, pruebas referidas a logros de aprendizaje de los alumnos...) que han de sufrir tanto la triangulación de métodos como la triangulación de perspectivas: profesores de apoyo, tutores, animadores, alumnos, centros, padres, administradores...

## VII. A MODO DE REFLEXIÓN

Después de todos estas ideas que hemos ido conduciendo a lo largo de este trabajo merece la pena conducir algunas reflexiones últimas. Por supuesto con carácter abierto. Y la primera de ellas tiene que ver con el mismo concepto de intervención. Fijémonos en lo que dice uno de los más cualificados diccionarios en cuestión de conceptos. El "Larousse" atribuye al término intervención las siguientes acepciones:

1. Tomar parte en un asunto
2. interponer uno su autoridad
3. mediar, interceder e interponerse
4. enviar tropas a un país extranjero
5. realizar una operación quirúrgica
6. examinar, fiscalizar las cuentas de una sociedad
7. en relaciones internacionales, dirigir temporalmente una o varias potencias algunos asuntos interiores de otra.

¿Cuál de ellas se acerca a la práctica que supone la educación? Ninguna. ¿Por qué entonces esta adopción de modelos militares y médicos por parte de algunos estudiosos de la educación?; ¿Por la necesidad que tiene un Estado (Ministerios, escuelas...) de controlar, con la autoridad, las prácticas educativas tanto escolares como extraescolares?; ¿de hacer o de convertir a los educadores en "expertos", como los médicos o los ingenieros, en el objeto que identifica su profesión?; ¿pérdida de prestigio de la profesión frente a otras profesiones que basan su influencia social sobre la eficacia de sus resultados?... Muchas variables entran en juego y es difícil dar una respuesta exclusivista y con carácter absoluto. Sólo me cabe decir que los defensores del modelo tecnológico de intervención en educación lo tienen difícil para dar cumplimiento, en

la realidad, a lo que prometen. Esto en primer lugar. Pero, en segundo lugar, quisiera decir que es preciso abandonar el término intervención en el enfoque crítico: prefiero el de acción, el de comunicación, o el de interacción informada. Al menos, cuando se habla de estos enfoques o modelos de acción educativa no se arrastran las mismas connotaciones dirigistas, autoritarias, controladores... propias del paradigma tecnológico, si es que pretende cumplir con estos supuestos como tal. Quizás este cambio del término intervención, por otros más próximos (colaboración, participación...) a las dinámicas que desplegamos en los contextos educativos, permita ir *identificando con más precisión el perfil profesional* de los educadores en las situaciones de trabajo y reflexión. Un perfil que desde luego no es el de un tecnólogo sino más bien la de un práctico que trabaja en la práctica con el objeto de mejorarla con los sujetos implicados en ella.

### VIII. BIBLIOGRAFÍA

- 1 ANDER-EGG, E. "Práctica de la animación sociocultural", en VARIOS Fundamentos de Animación Sociocultural, Edit. Narcea, Madrid, 1985. APPLE, W.A. *Ideología y currículo*, Edit. Akal, Madrid, 1986.
- 2 APPLE, W.A. *Maestros y textos*, B. Aires, 1989.
- 3 BACHMAN, C. y SIMONIN, J. *Changer du quotidien*, Edit. Etudes Vivantes, Paris, 1981.
- 4 BERTOLINI, P. y FARNE, R. *Territorio e intervento culturale*, Capelli Editori, Bologne, 1985.
- 5 CARR, W. y KEMMIS, S. *Becoming Critical*, The Falmer Press, London, 1986.
- 6 DICOSTANZO, J.L. *International and development education program*, University of Pittsburg, 1979.
- 7 ESCUDERO, J.M. "¿Qué es eso de la intervención educativa?", Intervención en Educación Especial, I.C.E., 1990.
- 8 FROST, P. "Toward a radical framework for practicing organizational science" *Academy of Management Review*, nº 5, 1980.
- 9 GIROUX, H. *Education under siége*, Roteledge y Kegan, London, 1986.
- 10 GONZALEZ, A. y SAEZ, J. "Limitaciones del modelo tecnológico en evaluación de programas de animación sociocultural" *Anales de Pedagogía*, nº 6, 1988; p.p. 197-212.
- 11 GORZ, A. "Thecnical intelligence and the capitalist division of labor" *Telos*, nº 12, 1972.
- 12 GUBA, E. y LINCOLN, Y. *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass, 1981.
- 13 HABERMAS, J. *Teoría y praxis*, Edit. Sur, B. Aires, 1973.
- 14 HABERMAS, J. "Towards a theory of communicative competence" *Inquiry*, nº 13, 1970.
- 15 HABERMAS, J. *Ciencia y técnica como ideología*, Edit. Tecnos, Madrid, 1984.
- 16 HOUSE, E. y MATHISON, S. "Educational Intervention", en SEIDMAN Edit. handbook of Social Intervention, Sage Publications, Beverly Hills, 1983.
- 17 HOUSE, E. "Assumptions Underling Evaluation Models" *Educational Researcher*, vol. 7, nº 3, 1978.
- 18 HUBERMAN, A. *S'évaluer pour s'illusionner?*, Cahiers de Groupe de Chercheurs, 1983.
- 19 JOURDAN, M. "La competencia comunicativa en el educador y en el educando" *Educación*, nº 30, 1984.
- 20 LATHER. P. "Research as praxis", *Haward Educational Review*, vol. 56 (3) August; 1986. pp.257-277.
- 21 LOPEZ DE CEBALLOS, P. "Ambitos de Animación Sociocultural" en Jornadas de Formación de Animadores Socioculturales, Noviembre, Madrid, 1987.

- 22 LORY, B. *La Dolitiaue de l'action social*, Edit. Privat, Toulouse.
- 23 LUNDRÉN, V. Using "Evaluation to Monitor Educational Change", *New Directions in Program Evaluation*, nº 3, 1978
- 24 MEGINN, N. *Educational Plannning as Political Process*, *Comparative Education Review*, vol 23 (2), 1979.
- 25 MYRDAL, G. "Hour Scientific are the Social Sciences?", San Francisco, Jossey-Bass, 1978.
- 26 PALAZON, P. "Eleducador crítico como educador social", en SAEZ, J. *El Educador Social*, Servicio Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1992.
- 27 PAQUAI, L. "Les axes paradigmatiques relatives au development et a l'évaluation des innovations scolaires" *Les sciences de l'éducation*, nº 4, 1985, pp. 3-34.
- 28 PAQUETTE, "Un nouveau paradigme de recherche en évaluation" *Évaluation et pedagogie ouverte*, NHP, 1980.
- 29 PATTON, M. *Evaluation et pedagogie ouverte*, Victoriaville, NHP, 1980.
- 30 PAULTON, R.G. "Multiples enfoques en la evaluación de Reformas Educativas" *R.L.E.E.*, México, nº 4, 1980; pp.87-120
- 31 POPREWITZ, Th. "Paradigms in Educational Science: Diferents Meanings and purposa to theory", *Journal of Education*, vol. 102, 1980; pp. 28-46.
- 32 RIULIN, A. y TIMPANI, P. *Planned variation in Education*, Washington, The Brookings Institution, 1975.
- 33 SAEZ, J. "Del enfoque tecnológico a la educación comunitaria" en VARIOS IV *Jornadas de educación en centros penitenciarios*, Barcelona, 1988.
- 34 SAEZ, J. *La construcción de la educación*. Edit. Nau Llibres, Valencia, 1989.
- 35 SAEZ, J. *Aspectos sociales de la educación*. Edit. Cossio, Murcia, 1989.
- 36 SANTCOUSKY, H. "Acerca de los problemas de método y contenido en la formación de los diversos agentes culturales y socioculturales", en *Jornadas de Formación de Animadores Socioculturales*, Madrid, 1987.
- 37 TEILMAN, K.S. y KLEIN, M.W. "Iveline Justice Legislation", en KELLY, D.H. *Critical Issues in Invenile Delinquency*, D.C. Heat, Lexington, 1980.
- 38 THERBORNRN, G. *The ideology of power and the power of ideology*, Edit. Verso, London, 1980
- 39 VANDER MARIN, J.M. "Desfaiblées du modèle experimental a l'évaluation adaptative-interactive des interventions en éducation" *Canadian Journal Education*, vol. 11 (1), 1986, pp. 72-82.
- 40 VAN MAANEN, J.V. *Qualitative Methodology*, Beverly Hills: Sage Publications, 1983.