

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

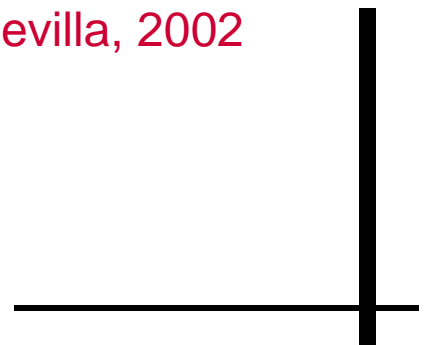
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL

Estudio etnográfico- evaluativo

TESIS DOCTORAL

Cándido Gutiérrez Nieto

Sevilla, 2002



Tesis Doctoral denominada:

‘Investigación en Educación no Formal. Estudio Etnográfico Evaluativo’.

Presentado por D. Cándido J. Gutiérrez Serrano del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

En Sevilla, Mayo de 2002

El Doctorando

La Directora

Fdo.: Cándido Gutiérrez Nieto

Dra. Dña. Gloria Pérez Serrano

**A Rocío, por practicar la virtud de la paciencia,
y saber administrarla con compresión y entrega.
Por estar, en este “viaje”, junto a mí.**

**A mis hijos, Javier y Alvaro, por el milagro de la vida.
Y por tener el gozo de ver en sus rostros,
la luz de la esperanza.**

ÍNDICE

1. ÍNDICE	I
2. AGRADECIMIENTOS.....	XIII
3. INTRODUCCIÓN GENERAL	1

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL TEÓRICO

SOBRE LOS SUJETOS DEL PROGRAMA.....	17
CAPÍTULO 1: EL FENÓMENO JUVENIL CONTEMPORÁNEO.....	19

1.1. Evolución del fenómeno juvenil.....	19
1.2. Conceptualización actual.....	23
1.3. La cultura contemporánea: De la modernidad a la posmodernidad...	25
1.4. Rasgos característicos de la cultura juvenil.....	33
1.4.1. Factor edad.....	33
1.4.2. Factores socioeconómicos.....	40
1.4.2.1. El factor económico.....	40
1.4.2.2. El factor social.....	44
1.4.3. Factor cultural.....	53
1.4.3.1. Aspectos generales.....	53
1.4.3.2. Características actuales de la cultura juvenil.....	55
1.5. Algunos jóvenes y sus problemáticas.....	64
1.5.1. Exclusión, inadaptación, marginación y otros conceptos.....	64
1.5.2. El proceso juvenil de inadaptación social.....	74

RESUMEN CAPÍTULO 1	84
--------------------------	----

II. SOBRE LOS MODOS DE ACCIÓN DEL PROGRAMA.....	87
--	----

CAPÍTULO 2: PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y ASOCIACIONISMO.....	89
--	----

2.1. Aproximaciones a los conceptos de sociedad y comunidad.....	89
--	----

2.2.	El asociacionismo como fenómeno social de participación.....	93
2.2.1.	Concepto de asociación y asociacionismo.....	93
2.2.2.	La participación: condicionante básico del fenómeno asociativo.....	96
2.2.2.1.	Participación y marco legislativo.....	96
2.2.2.2.	Participación y toma de decisiones.....	99
2.3.	Contexto histórico del fenómeno participativo.....	103
2.4.	El voluntariado como agente social de participación.....	115
2.4.1.	Perspectiva histórica.....	115
2.4.2.	Concepto actual de voluntariado: rasgos característicos.....	121
2.4.3.	Marco institucional.....	131
	RESUMEN CAPÍTULO 2	135
	III. SOBRE LAS METAS O PRINCIPIOS DE ACCIÓN DEL PROGRAMA.....	139
	CAPÍTULO 3: CAMBIO SOCIAL Y UTOPIÍA.....	141
3.1.	Aproximación conceptual al término Cambio Social.....	141
3.1.1.	Contexto histórico.....	141
3.1.2.	Incorporación del término Cambio Social a la ciencia.....	149
3.2.	Perspectivas estructurales del Cambio Social como marco de acción.....	158
3.3.	Cambio Social y otros conceptos análogos.....	163
3.4.	La Utopía o el horizonte de la transformación social. Sobre el concepto y su devenir histórico.....	166
	RESUMEN CAPÍTULO 3.....	173
	IV. SOBRE EL ESPACIO EDUCATIVO DEL PROGRAMA.....	177
	CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESPACIO EDUCATIVO.....	179
4.1.	Origen del término Educación No Formal.....	179
4.2.	La Educación Formal, Informal y No Formal: rasgos diferenciales y definidores.....	186

4.3. El fenómeno de la Educación No Formal desde el punto de vista institucional.....	205
4.4. La Educación No Formal con relación a otros conceptos próximos: Educación Social, Educación Permanente y Educación Popular.....	211
RESUMEN CAPÍTULO 4.....	227
SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	231
INTRODUCCIÓN.....	233
V. SOBRE LAS FORMAS POSIBLES Y CIENTÍFICAS DE ABORDAR ESTA INVESTIGACIÓN.....	235
CAPÍTULO 5: LOS PARADIGMAS O MODELOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	237
5.1. La dicotomía paradigmática: enfoque racional positivista versus enfoque naturalista interpretativo.....	238
5.2. Superación del debate dicotómico.....	243
5.3. El nuevo paradigma: el paradigma crítico.....	245
CAPÍTULO 6: MODOS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	251
6.1. El proceso de la intervención social.....	251
6.2. Métodos o tradiciones más usuales desde la perspectiva interpretativa	254
6.2.1. Historicismo.....	257
6.2.2. Fenomenología.....	258
6.2.3. Etnometodología.....	259
6.2.3. Interaccionismo simbólico.....	260
6.2.4. Método biográfico.....	262
6.3. La etnografía como método o vía de acceso a la realidad del Programa..	263
6.4. El estudio de casos como procedimiento o forma específica de abordar la investigación del Programa.....	267
CAPÍTULO 7: EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	295
7.1. Perspectiva histórica y etimológica.....	295
7.2. Clasificación de los diferentes modelos de evaluación de programas.....	306

7.2.1. Modelos basados en el logro de objetivos.....	316
7.2.2. Modelos basados en la experimentación.....	317
7.2.3. Modelos orientados a la toma de decisiones.....	318
7.2.4. Modelos orientados al juicio.....	321
7.2.5. Modelos políticos o de debate.....	322
7.2.6. Modelos de intuición pluralista u holístico.....	323
7.3. Propuestas de evaluación naturalista que orientan la investigación del Programa.....	327
7.4. Modelo basado en La “Crítica Artística” de Eisner.....	330
7.5. Modelo de “Evaluación Respondente” de Stake.....	334
7.6. Modelo de “Evaluación Democrática” de MacDonald.....	340
7.7. Modelo de “Evaluación Iluminativa” de Parlett y Hamilton.....	344
RESUMEN SEGUNDA PARTE.....	354
TERCERA PARTE: APLICACIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	355
INTRODUCCIÓN.....	357
VI. SOBRE LA PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO.....	359
CAPÍTULO 8: ESTRUCTURA DEL DISEÑO.....	361
8.1. Definición de la estructura y tipo de investigación.....	361
8.1.1. Rasgos obtenidos de la consideración de un estudio de casos etnográfico.....	363
8.1.2. Rasgos obtenidos de la consideración de una evaluación de programas	365
8.2. Planificación de la investigación.....	376
8.2.1. Calendario.....	376
8.2.2. Selección de la muestra.....	377
8.2.3. Interrelación investigador –investigación. Rasgos característicos.	379
CAPÍTULO 9: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA, ANÁLISIS Y VALIDACIÓN	

DE LA INFORMACIÓN.....	385
9.1. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	385
9.1.1. Elaboración de mapas.....	387
9.1.2. Observaciones participantes.....	391
9.1.3. Realización de entrevistas.....	397
9.1.4. Celebración de Grupos de Discusión.....	402
9.1.5. Análisis de materiales y documentos escritos y mecánicos.....	411
9.1.6. Elaboración y aplicación de encuestas-cuestionarios.....	415
9.2. Procedimientos de Análisis de datos.....	424
9.3. Validación del proceso.....	433
 RESUMEN DE LA TERCERA PARTE.....	 442
 CUARTA PARTE: EL ESTUDIO ETNOGRÁFICO-EVALUATIVO.....	 445
 INTRODUCCIÓN.....	 447
 VII. SOBRE LOS HALLAZGOS.....	 449
CAPÍTULO 10: INFORME DESCRIPTIVO.....	451
10.1. Estudio del contexto externo del Programa.....	453
10.1.1. Localización geográfica.....	453
10.1.2. Situación demográfica.....	456
10.1.3. Contexto socioeconómico.....	467
10.1.4. Estructura social.....	483
10.1.5. Contexto histórico.....	498
10.2. Estudio del contexto interno del Programa.....	500
10.2.1. Estructura organizativa del Programa.....	500
10.2.2. Articulación orgánica del Programa.....	507
10.2.3. Descripción de los Proyectos.....	517
10.2.3.1. Modelo de Proyecto 1: Asociación y centro educativo juvenil... 519	
10.2.3.2. Modelo de Proyecto 2: Centros de Acogida y residencias..... 531	
10.3.3.3. Modelo de Proyecto 3: Formación de adultos y ocupacional.... 557	

10.3.3.4. Modelo de Proyecto 4: Empresas de trabajo.....	567
10.3.3.5. Modelo de Proyecto 5: Apoyo a jóvenes en la cárcel.....	588
10.3.3.6. Modelo de Proyectos 6: Participación y colaboración con otras iniciativas autónomas.....	602
RESUMEN CAPÍTULO 10.....	625
CAPÍTULO 11: ENSAYO INTERPRETATIVO.....	627
11.1. El Programa como experiencia construida y consolidada históricamente.	629
11.1.1. Especulación teórica sobre el origen y las etapas del proceso...	630
11.1.2. Teoría sobre el factor humano o la presencia intergeneracional de los participantes desde la perspectiva histórica.....	641
11.2. El Programa y su identidad cultural.....	651
11.2.1. Símbolos.....	653
11.2.1.1. Identificación del grupo con lemas.....	653
11.2.1.2. El apelativo “nuevo”.....	656
11.2.1.3. El “Centro” como espacio físico de referencia.....	657
11.2.1.4. La “Mesa” como símbolo de participación comunitaria..	658
11.2.2. Mitos.....	659
11.2.2.1. El mito del “Hombre Nuevo” o el sueño de la utopía.....	660
11.2.2.2. El origen de la organización o mito cosmogónico.....	663
11.2.2.3. Un mito indeseado: la incertidumbre del futuro.....	663
11.2.3. Héroes.....	663
11.2.3.1. El colectivo “de los” orígenes.....	663
11.2.3.2. Sobre religiosos y seculares.....	664
11.2.3.3. El ejemplo de algunos líderes.....	666
11.2.3.4. El ejercicio del liderazgo.....	667
11.2.4. Rituales.....	669
11.2.4.1. La “asamblea de NIVEL”.....	669
11.2.4.2. Encuentros, convivencias y otras reuniones festivas.....	670
11.2.5. Roles o categorías subculturales.....	672
11.2.5.1. Sobre la relación de pertenencia al Programa.....	672
11.2.5.2. Subgrupo de adultos versus subgrupo de jóvenes.....	673

11.2.5.3. Asociación juvenil versus asociación de adultos.....	675
11.2.5.4. Sobre la equivalencia adultos-voluntariado y jóvenes- beneficiarios.....	676
11.2.6. El conflicto como variable cultural.....	677
RESUMEN CAPÍTULO 11.....	683
CAPÍTULO 12: ESTUDIO EVALUATIVO.....	685
12.1. Valoraciones de los implicados sobre los fundamentos éticos del Programa.....	687
12.1.1. Aproximación conceptual.....	687
12.1.2. Detección de valoraciones de los implicados sobre los fundamentos éticos del Programa.....	690
12.1.1.1. Realización de autodiagnósticos participativos y/o celebración de grupos de discusión.....	691
12.1.1.2. Referencias en notas de campo de otras sesiones grupales.....	698
12.1.1.3. Aplicación de un cuestionario.....	700
12.1.3. Aproximación a una estructura axiológica del Programa..	706
12.2. Opiniones de los protagonistas sobre el desarrollo de la acción práctica del Programa.....	708
11.2.1. Planificación y/o realización de la fase preparatoria del estudio de campo.....	708
12.2.2. Fase del estudio intensivo sobre el Programa. Aplicación de la encuesta- cuestionario y obtención de respuestas.....	711
12.2.2.1. Rasgos característicos de los participantes o respuestas a “¿quiénes y cómo somos?”.....	711
12.2.2.2. Rasgos sobre participación en los proyectos o respuestas a “¿qué hacemos?”.....	718
12.2.2.3. Rasgos sobre relación con el mundo laboral o respuestas a “¿cómo nos relacionamos con el mundo del trabajo?”.....	722
12.2.2.4. Metas, objetivos y proyectos o respuestas a	

“¿cómo pensamos y hacia dónde vamos?”.....	728
12.2.2.5. Organización y funcionamiento del Programa o respuestas a “¿cómo funcionan nuestras asociaciones?”..	743
12.2.3. Fase analítica y confirmatoria: celebración de grupos de discusión.....	754
12.2.3.1.Sesión de Gran Grupo. Conclusiones.....	755
12.2.3.2.Sesiones de Grupo y medio conclusiones.....	758
12.3. Validación de la investigación- evaluación.....	768
RESUMEN DEL CAPÍTULO 12.....	775
QUINTA PARTE: CONSIDERACIONES FINALES.....	777
VIII. SOBRE LOS RESULTADOS Y EL PRODUCTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	779
CAPÍTULO 13: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	781
13.1. Propuesta para la reflexión del Programa.....	781
13.2. Propuestas de nuevas investigaciones.....	790
13.3. Epílogo o reflexión final.....	796
SEXTA PARTE: ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA.....	801
Anexos.....	803
Bibliografía.....	861

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de Tesis, Dra. Gloria Pérez Serrano, por la calidad del estímulo y orientaciones recibidas, por aportarme siempre un poco de su “contagioso” entusiasmo y desaliento, su extraordinaria calidad humana y amplitud de criterios, y por su desbordante sensibilidad, tan necesaria en esta disciplina.

A mis compañeros del “Curso del Master de Educación Social y Animación Sociocultural”, en especial a María del Mar Herrera, Encarna Bas, Fernando López, Antonio Rojas, Agustín Morón, Juan Díaz, Teresa Pozo y Paco Luis Rodríguez, por su ánimo constante, sus extraordinarias aportaciones y compartir tantos ratos de reflexión y análisis que han fraguado en una estrecha amistad.

A Antonio Camacho, compañero de este Curso y amigo desde hace más de una década, por su afecto y amistad sincera.

A las compañeras de la secretaría del Master. A Rocío Cárdenas por su disposición y amabilidad permanentes. A Victoria Pérez, por ayudarme en todas las tareas administrativas, por su aprecio y consideración y por el “consuelo” de encontrarnos en la misma tarea investigadora y el reto final de culminarla.

A Pedro Morague, por aceptar compartir el estudio de campo, elaboración técnica de la prueba evaluativa y obtención de resultados. Por su desinteresado apoyo y estímulo y su aportación científica.

A la Universidad de Cádiz, la Facultad de Ciencias de la Educación, el Área de Teoría e Historia de la Educación y en especial a Ascensión Delgado Fernández, porque aquí inicié mis estudios de maestro y al cabo de los años, coincidiendo con el final de esta investigación, el reencuentro ha tenido la dicha de trabajar “codo con codo” con una de mis mejores maestras de entonces, a quien siempre agradeceré sus acertados consejos, su honestidad personal, y denodada

ilusión por hacer siempre bien su trabajo y considerar a los alumnos lo más importante de la institución educativa.

A los alumnos de la escuela, la Facultad y el Master, cuya enseñanza he tenido que compaginar a lo largo de estos últimos años, y han supuesto siempre un reto estimulante, sin el que es difícil ‘estar’ en educación.

A los compañeros del Colegio Público Marqués de Sta. Cruz del Puerto de Sta. María (Cádiz) y en especial a su director y Jefe de Estudios, Luis Sánchez y Pepe Atienza, respectivamente, por su apoyo y consideración en la distribución de mi horario escolar.

A todos los que, con su aliento, siempre confiaron en que este empeño sería realidad. A mis hermanos Blas, Angel Luis, Antonio, Maribel, Aurori, y Sergio por colaborar en lecturas y correcciones y ayudarme a soportar la ansiedad de los últimos meses que han sido proclives al desánimo; superado gracias a su disposición y animosidad.

A mis padres, Blas y Aurora, porque ellos siempre están presentes, y el ofrecimiento de la satisfacción personal de haber culminado este reto, está siempre, en el fondo de mi corazón, dedicado a ellos, como prueba de profundo agradecimiento.

A otros muchos amigos y familiares. A Esteban y Carmen y a Rafael Cáceres y Charo Alcón, que, con sus gestos diarios y su comprensión, hicieron más llevadero el difícil ‘camino’ de esta aventura.

A todos los hombres y mujeres de buena voluntad y especialmente a los que sufren, para que nunca más el sufrimiento sirva para causa alguna, ni siquiera noble como ésta.

A los participantes del Programa, por la emoción de este momento y el deseo irrefrenable de expresar mi más profunda admiración y afecto. A todos, porque me cuesta nombrarlos expresamente, ya que les debo el gesto de justicia

y actitud democrática a su obra, porque todos son desde sus propias realidades igualmente importantes. Por las razones de tantos recuerdos, y el deseo imposible, de que quepan todos. Como "botón de muestras" de todos los demás:

¡Gracias infinitas!. Inmensamente gracias a tantos los chicos de la "carcel", cuyo calificativo, "de la cárcel", nos estremece el alma. Aquellos muchachos que siempre tienen lo puesto y en sus manos un billete prestado; muchas veces, casi siempre, de vuelta al "infierno". Amigos "víctimas" quizás de sus largos errores del pasado y también de un deambular por una vida hecha de estigmas e injusticias crueles. Gracias Paco, Alfonsito, Pepe, ...; gracias a tí "Coca Cola". El amigo poeta quien, desde su extremada sensibilidad y lucidez, me ayudó tantas veces a darme cuenta de la extensión del sufrimiento que la condición humana podía alcanzar. Gracias por vuestro empeño en torcer la línea del camino que ya os tenían trazado.

¡Gracias infinitas!. Inmensamente gracias también al grupo de adultos, al colectivo de compañeros y compañeras de "trinchera" de tantos miércoles de reuniones de la asociación Nivel. Mi admiración, recuerdo y profundo respeto a Vicente Carbonell, Antonio Aragón y su mujer Carmen, Sebastián R. Cabañas, Juan Benítez, Manolo Bruzón y Manolo Campos, "Min", Cruz, Isa, Chano, Concha, José Antonio,... A todos un abrazo sentido y en especial a Maria Dolores, que ahondando en su coherencia personal, plétórica de gozo y felicidad se fue a Kinshasa a trabajar con el pueblo Zaireño y con el Sida africano. También, a Ana y Javier, por la admiración que siempre tuve de su forma de entender la vida como una "aventura", en la búsqueda permanente de sí mismos y en el encuentro con los desdichados.

Gracias a todos y a tí "maestro" Alfonso Castro, con profunda admiración a la calidad de tu compromiso y a la decisión y entereza con la que siempre te revelas contra las injusticias y la pobreza. Gracias Federico Linares, por tus penetrantes reflexiones y tus muestras de humanismo. Gracias a todos por vuestra humildad existencial y por ayudar a cuestionarme, lo que otros dicen incuestionable, y por compartir vuestra mesa con la verdad del diálogo y el amor desmedido en la bondad humana.

Finalmente este apretado recuerdo es para aquel grupo primero de jóvenes, aquellos que plantaron la semilla y pusieron en marcha "Nueva Juventud de Trille". Por su resuelta ilusión y confianza ciega en una vida más humana. ¡Gracias infinitas!. Inmensamente gracias por plantar un sueño para todos. Gracias a todos: Agustín Vázquez "Tinaja", "Nico", "Añoño", Leo, Guillermo, "Tara", Andrés, Juanito Fernández;... por vuestros sacrificios y esfuerzos. Y en estos momentos gracias especialmente a ti, Tomás Mañé "Tomate", que cansado de luchar con la adversidades de esta vida y la larga enfermedad del Sida que te tocó "fidiar", apagastes tu vela y te marchastes como siempre estuvistes: silencioso y discreto; cargado de vida y juventud, para siempre estar con nosotros.

Gracias a todos. Gracias, mil veces gracias, porque con vuestros testimonios haceis posible el milagro de que ahora, más que antes, sigamos todos creyendo que, en este mundo, es posible la esperanza.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Como toda acción humana una investigación tiene un momento formal de comienzo, que para nosotros quedó reflejada en una reflexión inicial cuya naturaleza se ajustaba a la búsqueda de enlace entre las realidades particulares del objeto de investigación, del investigador y de su interacción en esta aventura que proyectábamos, que era la investigación.

De aquellas conjeturas, en las génesis del proceso, comprendimos que estábamos procurando ver que estas realidades, aunque estuviesen distintamente definidas por su propio devenir, cumplieran unas premisas de confluencia inicial que las consideraba no opuestas; y por tanto cargadas de significados coherentes.

La primera realidad venía definida por la experiencia o Programa y sus connotaciones dinámicas particulares: contextuales, organizativas, personales, históricas, socioeconómicas, etc. que le dotan de una personalidad social característica y que el investigador aprecia que pueden estar en la naturaleza de su interés y de la investigación.

La segunda realidad está conformada por las peculiaridades del mismo investigador compuestas por su bagaje intelectual y cultural, de creencias y convicciones sobre los hechos y su producción; que en referencia a aquellos significados coherentes, le permite una óptica de la realidad y una especial sensibilidad hacia la comprensión de aquellos fenómenos que observa.

Y por último la tercera realidad, es una realidad en ciernes. Es un proyecto personal e intelectual que acoge la previsión de una experiencia científica de investigación. Y que se sustenta en la pretensión decidida del investigador de participar de aquella experiencia; en el deseo de desvelar las claves profundas de aquellos significados. Hablamos por tanto de una realidad potencial que, aunque estamos en los comienzos y solamente especulamos, el investigador sabe que, al final de esta aventura, nada será lo mismo. Existe por tanto la esperanza confiada del beneficio mutuo, tanto para el Programa como para el investigador, una vez compartidas las bondades de este proceso común.

Por tanto el comienzo del proceso investigador viene marcado, desde sus orígenes, por un talante interpelativo; un diálogo permanente desde postulados investigadores formulados por el investigador, desde su propia visión y experiencia, orientados por las respuestas que ofrece la experiencia. Interpelación que se produce con la búsqueda del sentido interrelacional de estas tres realidades y, por tanto, no es deliberado sino emergente y apriorístico; que adquiere una forma cíclica en la producción de información y de nuevas experiencias.

1. Sobre el Programa

El Programa constituye el campo de acción; el lugar de las operaciones investigadoras cuya configuración señala los ámbitos, aspectos o elementos relevantes que nos permite afrontar el proceso de una forma u otra. En esta reflexión es importante fijar lo que denominamos los criterios significativos que determinan la elección del caso.

En el primer informe descriptivo (1994: 15-22) titulado "Identificación de la experiencia" dejamos constancia de estos criterios, contenidos esencialmente en apreciarles rasgos esenciales referidos a aquellos significados coherentes.

La asociación "Nueva Juventud de Trille" es una iniciativa gaditana (Cádiz, España), surgida de un reducido grupo de siete jóvenes, que ha experimentado desde su constitución una considerable expansión. La situación de partida pretende conjugar la necesidad de estos jóvenes de dar respuesta a problemáticas socio-económicas esenciales (disconformes con el ambiente que observan a su alrededor y preocupados por su futuro) con la llegada de un grupo de adultos pertenecientes al movimiento cristiano de base motivados por el impulso de un compromiso existencial que define su comportamiento (...)

A lo largo de este tiempo se han incorporado nuevos miembros conformando un colectivo heterogéneo (jóvenes protagonistas y adultos voluntariado social). En palabras de los protagonistas "este crecimiento se ha debido al tener que dar respuestas puntuales a cada problemática de la juventud (...)

Recientemente ha surgido una nueva asociación, promovida por aquellos participantes adultos, con el nombre de "Nivel" (Nuevos Intentos de Vivir en Libertad) que pretende, entre sus objetivos, servir de apoyo a los proyectos del centro juvenil y potenciar entre sus miembros un compromiso de atención y ayuda a otras iniciativas sociales de la comunidad (...)

La experiencia se localiza en el "barrio de Trille" del que toma su nombre, pero no debe entenderse como un espacio cerrado. Situado en la región física de istmo de Cádiz, conocida por los gaditanos como "Puertas de Tierra", sin unos límites espaciales definidos, a excepción de un conjunto de viviendas sociales conocidas con el nombre de "los cinco grupos" que por su lucha, ya histórica, mantiene una identidad bien definida. Los miembros de la asociación no son todos, ni siquiera mayoritariamente, vecinos del barrio. Proviene de barrios "populares" de la ciudad ("Cerro del Moro", "Santa María", "Barriada de la Paz" "Guillen Moreno"...)

tanto no puede hablarse de una asociación en el contexto restringido de un barrio. Hablamos, pues, de un territorio o área de influencia global que se extiende por toda la ciudad". (Observación participante N° 2. Registro en documento audio).

2. Sobre el investigador

En la primera etapa el investigador, tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y también su propia ideología, realiza una aproximación intelectual a los parámetros particulares que determinan la investigación. Esto quiere decir que otro investigador, ante este Programa, organizará el proceso investigador de forma sensiblemente diferente, ya que sus conjeturas serán, lógicamente, distintas.

Señalamos en el origen y el motivo una conformación cultural e ideológica que impulsa en la investigación unas motivaciones significativas. En la trayectoria personal y profesional del investigador hay algunos antecedentes que orientan estas motivaciones. En general podemos afirmar que los hechos que preceden a este estudio arrancan del interés creciente que, profesionalmente, va experimentando hacia el ámbito social de la pedagogía.

Remontándonos a sus orígenes profesionales hace ya veinte años, dedicamos los primeros cinco cursos de actividad profesional a trabajar como educador en uno de los dos macro centros funcionales (eran a la vez un internado con todos los servicios -lavandería, zapatería, ropero, etc. -, y centro escolar de E.G.B. y formación profesional) de la Diputación Provincial que por aquel entonces existía en la ciudad de Cádiz.

Los alumnos de aquel centro eran chicos varones provenientes del tutelar de menores y otros de situaciones de necesidad extrema. Allí había una realidad generadora de conflictos ya que el medio (según analizábamos

entonces) era organizativamente hostil para su desenvolvimiento personal: dormitorios de no menos de cuarenta personas, comedores comunes con más de cien personas, distanciamiento personal y afectivo del rol de los educadores que se limitaban a la vigilancia del cumplimiento de las normas, etc.

Un pequeño grupo (formado generalmente por los maestros y educadores más jóvenes) en las reuniones de coordinación, y en conversaciones informales, observábamos la necesidad de plantear alternativas que permitiesen abordar aspectos educativo-personales; imprescindibles en las necesidades primeras de aquellos chicos.

Después de realizar algunos viajes e investigaciones de experiencias próximas a estos ideales y de presentar un proyecto a la dirección del centro; dos educadores recibimos el encargo (durante dos cursos escolares) de poner en marcha una experiencia piloto en una casa rural a 115 Km de la capital; lo que supuso convivir intensivamente, día y noche y periodos vacacionales, con veinte niños. Su procedencia socio ambiental era aquel medio rural y sus familias estaban en otros pueblos cercanos. Además eran hermanos entre sí; niños y niñas provenientes de la "casa cuna" y los centros específicos de niños y niñas. Con aquel trabajo se consiguió iniciar un proceso de desmantelamiento de aquellos macro centros y su recuerdo siempre permanece, en la retina de nuestro pasado profesional, como una experiencia cargada de ideales al estilo de la que pudieron vivir en otras épocas Pestalozzi, Makarenko, Tolstoi, Neill, y tantos otros.

Los años sucesivos como maestro de primaria están determinados por la tendencia a trabajar en barrios en los que hay acumuladas ciertas problemáticas socioeconómicas. En el colegio público del barrio gaditano del "Cerro del Moro" permanecemos tres cursos y participamos en el desarrollo de proyectos institucionales de educación compensatoria de la Junta de Andalucía. En los cinco cursos posteriores, ya como pedagogo, trabajamos en el Programa Provincial de Educación Compensatoria como coordinador en la

comarca gaditana del Bajo Guadalquivir (Sanlúcar de Barrameda, Chipiona y Trebujena).

En estas fechas ya habíamos comenzado los cursos de doctorado (bienio 91-93) en la Universidad de Sevilla; a partir de los cuales realizamos la primera aproximación investigadora al Programa referida al trabajo de investigación o tesina titulada: 'El asociacionismo juvenil como alternativa de cambio social' (Julio, 1994); que recibiría más tarde el XIV Premio 'Rosa Sensat de Pedagogía' (Diciembre de 1994) y que fue finalmente publicado.

Simultáneamente al periodo que dura esta investigación (en alguna de sus fases como explicamos en la Planificación que aparece en el Capítulo 8) en nuestra experiencia particular estuvimos vinculado al Programa FACEDELO (Factores Culturales en el Desarrollo Local) del Decenio Cultural de la UNESCO (1990-1999) en el que participaban el catedrático de Sociología de la Educación Dr. D. Isidoro Alonso Hinojal y los profesores Dr. D. Tomás Díaz González, y Dr. D. Manuel Collado Broncano de las Universidades de Valladolid y Sevilla, respectivamente.

Celebramos diferentes seminarios en el que los investigadores trabajamos sobre los Programas: 'Escuela de Educación de Adultos, del polígono Cartuja de Granada'; 'Proyecto de Desarrollo Rural de Siete Pilas, de Cortes, Málaga'; 'Proyecto Cauces de Salamanca'; 'Animación Sociocultural 'Las villas' de Salamanca'; 'Desarrollo Rural Integrado del Sequillo de Valladolid' y 'Programa asociativo juvenil Nueva Juventud de Trille, de Cádiz'.

Del conjunto de aquellos análisis destacamos como aquellos Programas, en el ámbito de acción en la educación no formal, articulaban respuestas, promovidas por sectores de la sociedad civil, que pretendían el cambio social como una nueva concepción de la realidad futura.

Posteriormente, en el Curso de Experto y Master de Educación Social y Animación Sociocultural, dirigido por la catedrática de la Universidad de Sevilla

Dra. Dña. Gloria Pérez Serrano, participamos como tutor en la provincia de Cadiz, y entre los estudios que realizan algunos de los alumnos de esta provincia figuran las experiencias de los Programas: 'Centro de Acogida de Inmigrantes CEAIN"de Cádiz y Jerez, 'Colectivo de Prevencion e insercion de Andalucía CEPA" de Cádiz, 'Colectivo de Educadores en Barrio Arrabal" de Jerez, 'Asociación de Mujeres para el Desarrollo Rural, AIRE" de Villamartín (Cádiz), 'Asociación Juvenil AZADA - Sierra de San Cristóbal" de Jerez - El Puerto de Sta. María, 'Asociación ASPO (Acción Solidaria con los Pueblos Oprimidos) de Jerez, entre otros.

De ellos destacamos, en general, el espíritu joven y alternativo que promueven. Se trata de una muestra heterogénea de un conjunto también heterogéneo de Programas que pretenden ofrecer respuestas a problemáticas sociopersonales, económicas, territoriales, de marginación, etc, distintas; pero con la creencia compartida de que el futuro será mejor cuando todos los ciudadanos estemos dispuestos a comprometernos en luchar por un mundo con más solidaridad y justicia social.

En síntesis, existe una conformación cultural e ideológica; expresión del 'investigador conformado multiculturalmente" utilizada por Denzin Y Lincoln (1994).

Aunque podrían apuntarse más detalles sobre la cultura social del investigador, podemos apreciar que el interés personal por esta investigación no es algo fortuito, sino que se fragua en años anteriores.

3. Sobre la investigación y el informe final

En este informe presentamos el estudio de tesis doctoral titulado: **Investigación en educación no formal** y subtítulo **estudio etnográfico evaluativo**, por la importancia que le damos, respectivamente, a los aspectos conceptuales estudiados y a la dimensión metodológica.

El énfasis que ponemos en el título, como ‘Investigación en Educación No Formal’, viene a significar que nos estamos refiriendo a un cuerpo o conjunto de ‘contribuciones al nuevo paradigma sociocultural desde la perspectiva de la Educación No Formal’. Lo que quiere decir que, al hablar de paradigma sociocultural, lo hacemos de una visión o concepción de la realidad social en cuya naturaleza multidimensional confluyen tres condiciones básicas del fenómeno estudiado: educativo, social y cultural.

En esta realidad hemos emprendido, parafraseando a Nuñez Cubero, L., 2001:91, ‘la búsqueda consciente de un lugar para la ética’, experiencia que ha supuesto, como proceso investigador, encarar un conjunto de acciones que han pretendido ser pertinentes (es decir, ‘analizadas desde y en el contexto en el que se desarrolla la acción’), consistentes (en cuanto, ‘ante la complejidad e interrelación de los fenómenos, pretendían una ‘visión holística y persistente en el tiempo’) y coherentes (ya que, desde el campo explícito de la educación social, creemos haber trabajado/ aportado nuevas contribuciones a la cohesión social).

Más concretamente la denominación de esta expresión como ‘nuevo paradigma sociocultural’ la extraemos del ‘documento base’ de trabajo que el Grupo de Educación de la Comisión Española de la UNESCO (1998: 30-33) debatió en el seminario ‘Educación y Cohesión Social’ celebrado en Alicante, (España, 1995); que estuvo compuesto por los especialistas e investigadores Sres. Blondel, D., Stavenhagen, R., González Anleo, J., Caivano, F., Esteve Zaragoza, J., y Nuñez Cubero, L. entre otros. Y cuyas conclusiones incidían, precisamente, en reconocer la importancia y contribuciones de la educación, con relación a la superación de la dicotomía exclusión/cohesión y a los fines de esta cohesión social.

En esta investigación se trata de aportar nuevas argumentaciones y contribuciones, desde el análisis directo de una experiencia práctica, a esa cohesión social. El razonamiento que utilizamos desde este paradigma surge del

reconocimiento de una crisis del modelo de cohesión social dominante, basado en los principios de la democracia liberal. La resultante es una búsqueda, por parte de los individuos y de los pueblos, de un nuevo paradigma sociocultural, que se puede estar manifestando en la apreciable complejidad de nuevas redes de solidaridad; en las que se experimentan nuevos tipos de participación y cuya esencia consiste en aunar el proceso de educación a la dinámica de las relaciones sociales.

Este “documento base” concluye en que el reconocimiento de estos nuevos tipos de participación, en la sociedad y en la dinámica social, se hacen en extremo difícil. Razón que justifica sobradamente los postulados de esta tesis, ya que consideramos que el Programa investigado constituye un conjunto de aportaciones singulares a la construcción de este nuevo paradigma.

Los proyectos e iniciativas de las asociaciones Nueva Juventud de Trille y Nivel (Cádiz, España) conforman este Programa, en el que reconocemos un conjunto de experiencias socioeducativas que hemos considerado de interés científico, y cuyas dimensiones conceptuales han quedado fijadas en la aproximación al fenómeno juvenil contemporáneo, en referencia a los sujetos del Programa; la explicación de los modos de participación ciudadana, especialmente el asociacionismo, en alusión a los modos de acción del Programa; la expresión del cambio social y la utopía como las metas o principios de acción del Programa; y la consideración de la “educación no formal” como ámbito educativo en el que se desarrolla el Programa y que fragua la síntesis de los aspectos analizados; y por tanto desde el punto de vista conceptual le da nombre a esta investigación.

Según la perspectiva de la temática tratada, consideramos relevante investigar sobre el sector de la población juvenil por tratarse de un sector compuesto de rasgos muy singulares que en la cultura contemporánea genera muchos temas de debate, detonantes de estudios sectoriales e interdisciplinar es de interés social. Entre las variables posibles, existe un grupo poblacional que por su importancia en número, problemáticas y por los tópicos que acumula es

altamente significativo: Se trata de jóvenes de habitat urbano en ambiente socioeconómico desfavorecido.

Creemos que el estudio de experiencias socioeducativas de tipo asociativo constituye una necesidad para la pedagogía, al abrirse un amplio campo que está generando nuevas propuestas. Del conjunto de éstas, vemos que algunas son muy significativas, porque trascienden el hecho estrictamente formativo, y abordan, como condición implícita, problemáticas estructurales relacionadas con las condiciones de vida de los ciudadanos.

La conjunción del fenómeno asociativo con el sector juvenil constituyen un marco de análisis privilegiado para conocer el desarrollo de estrategias participativas; como aportación excelente a una cultura socio-juvenil contemporánea en la que observamos precisamente ciertas carencias en hábitos de esta naturaleza. El sentido último, de este carácter participativo, se fundamenta en la articulación de la sociedad civil en el que está llamado a jugar un destacado papel el sector del voluntariado social, que actúa, motivado por convicciones ético-políticas, en la búsqueda de soluciones de los propios problemas y en la generación de procesos de transformación social que desemboquen en realidades más humanizadas y felices para los sujetos implicados.

a) Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación vienen definidos por la naturaleza multidimensional de los hechos investigados en la que, observamos, confluyen tres condiciones básicas del fenómeno: educativo, social y cultural. La naturaleza sociocultural de este nuevo paradigma, como proceso educativo, está en reafirmar la conceptualización de la educación como una necesidad social y cultural y de lo que hemos derivado la estructura metodológica de la investigación. Desde esta perspectiva metodológica, la investigación es un “estudio de casos etnográfico evaluativo”, que responde a un modelo que

sinetizamos en las fases: describir para conocer, interpretar para comprender, evaluar para orientar.

Cuadro: I

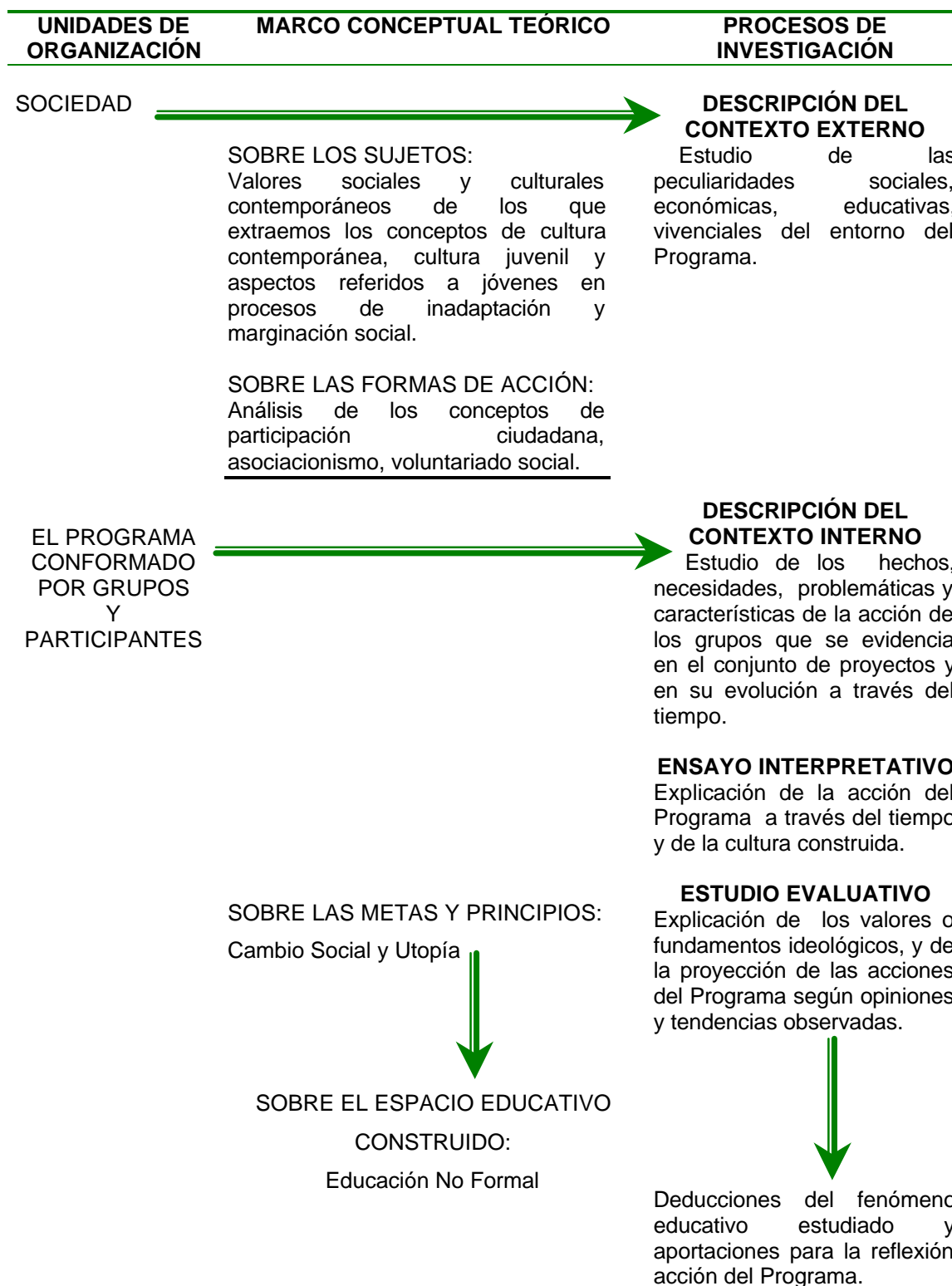
SOCIEDAD	<p>Contexto socioeconómico y conceptual del Programa <i>Los Jóvenes como Sujetos del Programa</i> <i>El asociacionismo como forma de Participación social</i></p>	ESTUDIO DESCRIPTIVO
CULTURA	<p>Estructura del Programa como ecosistema cultural <i>El Programa como fenómeno histórico y cultural</i></p>	ENSAYO INTERPRETATIVO
EDUCACIÓN	<p>Estructura axiológica y dimensión analítica-evaluativa del Programa <i>Perfil del Programa con respecto a valores y objetivos</i></p>	ESTUDIO EVALUATIVO

Fuente: Elaboración propia

Para establecer la definición de los objetivos hemos recurrido a un patrón o esquema de presentación que nos permitiera planear y justificar lógicamente nuestras decisiones.

Esta necesidad la hemos resuelto adaptando la propuesta que Wortman (1975: 1983), citado por Ato y otros (1989:5), ofrece con relación a lo que puede ser “una visión global del proceso de investigación” que permita la suficiente flexibilidad como para ser adaptado a cada necesidad o etapa del proceso. Su virtud principal es suponer un esquema general de estudio en el que vemos dibujada la investigación y a la que le adjudicamos los objetivos. En este sentido, todo programa puede analizarse como una serie de actividades de retroalimentación interconexas, que ocurren en función de la interacción de tres componentes básicos: unidades de organización, contexto conceptual y procesos de investigación - evaluación.

Cuadro: II



Fuente: Elaboración Propia

Los objetivos de la investigación han sido:

Fase Descriptiva:

- a) Estudio del Contexto Externo del Programa
 - 1. Describir las peculiaridades culturales, históricas, económicas o educativas del entorno vivencial específico en el que tiene lugar la acción del grupo.

- b) Análisis del Contexto Interno del Programa
 - 2. Describir la estructura organizativa del conjunto del programa, sobre cada proyecto consolidado en el tiempo; identificación de actividades y rasgos distintivos (objetivos, participantes, recursos, etc) en cada proyecto o iniciativa.
 - 3. Actualizar la información sobre la evolución del programa reconociendo los cambios que el paso del tiempo introduce tanto en la supervivencia de los proyectos como en el mantenimiento de las estructuras organizativas.
 - 4. Conocer cómo han percibido y expresado los participantes sus experiencias en los proyectos, describiendo las transformaciones que dicen haber alcanzado.

Fase Interpretativa:

- 1. Evidenciar la construcción de una experiencia históricamente consolidada.
- 2. Reconocer la construcción de una cultura de interés pedagógico, que nos permita plantear cuestiones trascendentes y significativas en la elaboración de los instrumentos evaluativos.

Fase Evaluativa:

1. Reconocer los rasgos ideológicos, principios o filosofía de la acción que identifican al grupo y facilitan el código ético por el que el grupo dice regir sus actuaciones y decisiones.
2. Recabar valoraciones de los implicados sobre el desarrollo del Programa, que permita contrastar el conocimiento que tenemos del conjunto de los proyectos y sus rasgos de articulación y facilitar, así, la reflexión sobre estos datos.
3. Orientar la toma de decisiones, en función de rasgos potenciales y debilidades manifiestas.
4. Ofrecer propuestas para el debate y la reflexión del grupo.

b) Informe final

El desarrollo de estos objetivos y del conjunto de la investigación ha quedado fijado en este informe que se articula en seis partes y trece capítulos.

La Primera Parte está referida al 'Marco Conceptual Teórico' tratado en los capítulos 1,2,3 y 4 y que aborda la información bibliográfica sobre el tema y la importancia que la comunidad científica le otorga; con el fin de avalar y fundamentar las referencias a los sujetos, modos de acción, metas o principios de acción y espacio educativo del Programa.

La Segunda Parte analiza en los capítulos 5, 6 y 7 los 'Fundamentos Metodológicos'; y supone una reflexión analítica acerca de aquellas formas posibles y científicas de abordar la investigación; referidas a los paradigmas o modelos de investigación social, los modos y métodos y el enfoque de la evaluación de programas.

La Tercera Parte constituye el momento de la ‘Planificación y aplicación del Proceso Metodológico de la Investigación’. En el capítulo 8 abordamos la estructura del diseño, que supondrá aquel esquema de trabajo o planificación, en el que aparecen definidas detalladamente la estructura integral del proceso de nuestro estudio. Por su parte en el capítulo 9 explicamos cuáles han sido las estrategias de recogida, análisis y validación de la información.

La Cuarta Parte constituye el núcleo central de este estudio y de este informe. El conjunto de capítulos, que la forman, recogen los hallazgos o resultados del ‘estudio etnográfico evaluativo’. A saber, Capítulo 10: ‘Informe Descriptivo’, capítulo 11: ‘Ensayo Interpretativo’ y capítulo 12: ‘Estudio Evaluativo’.

La Quinta Parte, denominada de ‘Consideraciones Finales’, tiene sólo el capítulo 13 que trata sobre las conclusiones, propuestas para la acción del Programa, sugerencias de futuras investigaciones y epílogo o síntesis final. En este último texto recogemos nuestro sentimiento al concluir esta investigación y las muestras de reconocimiento y admiración a los que verdaderamente han hecho posible esta tarea, que son los protagonistas del Programa.

La Sexta, y última Parte, contiene los anexos y la bibliografía. Los anexos constituyen un conjunto de siete documentos que tienen naturaleza aclaratoria y explicativa del informe anterior. Con respecto a la bibliografía, recogemos el conjunto de fuentes y referencias aparecidas en el texto.

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL TEÓRICO

A lo largo de los capítulos que constituyen esta Primera Parte nos centraremos en el Marco Conceptual Teórico entendido como el conjunto de fundamentos y argumentaciones científicas sobre las que se asientan los parámetros fundamentales del Programa.

En el capítulo 1 analizaremos el fenómeno juvenil con relación a lo que damos en llamar los sujetos del Programa. Se trata de una aproximación a un sector de población dotado de un extraordinario dinamismo y versatilidad, cuyos rasgos culturales más característicos son frecuentemente utilizados para identificar los fundamentos de la sociedad contemporánea; también llamada sociedad postmoderna.

Realizaremos una aproximación a un subsector de población juvenil que concentra rasgos sociopersonales negativos y que participa de los fenómenos de exclusión, inadaptación y/o marginación social.

El capítulo 2, de los modos de acción del Programa, analizaremos la participación social y ciudadana para abundar en las claves del asociacionismo como modalidad de la acción del Programa.

En el contexto general de la sociedad civil y de los movimientos ciudadanos contemporáneos, abordaremos esta temática en función de unos rasgos culturales que vienen a conjugar una situación de crisis del movimiento ciudadano en aquellas formas más tradicionales y la proliferación de nuevas formas de organización que imprimen un carácter activo y alternativo centrada en la figura social de las ONGs.

La presencia de estos nuevos entes sociales nos introducen en la revisión de un concepto que consideramos fundamental e inherente al Programa por su naturaleza ideológica. Así en el capítulo 3 aludimos al Cambio Social como el referente intelectual del modo de acción del Programa y al concepto de Utopía como el horizonte de esta transformación o Cambio Social.

Finalmente en el capítulo 4, consideramos que el fenómeno, que produce y reproduce el Programa, es de naturaleza esencialmente educativa, en cuanto la acción puede estar definida por valores deliberados, como confluencia de otros rasgos culturales y sociológicos. Así analizaremos el espacio educativo del Programa y los conceptos terminológicos referidos a la educación formal, no formal e informal; para prestar una atención mayor a la educación no formal.

I. SOBRE LOS SUJETOS DEL PROGRAMA

CAPÍTULO 1: EL FENÓMENO JUVENIL CONTEMPORÁNEO

Iniciamos este capítulo señalando a los jóvenes como el tema genérico de la investigación. La razón viene establecida por la orientación de los diferentes proyectos y su objeto que conforman el Programa. Tanto es así que podemos decir que los jóvenes son los sujetos del Programa; es decir aquellos para los que se crea y su razón de ser.

Por otra parte, cuando nos referimos a la temática de la juventud solemos encontrar dos grandes grupos de estudios: los referidos a informes generales (sobre todo encuestas) promovidos por instituciones como el Instituto de la Juventud (o similar en las comunidades autónomas), y, en menor cuantía, estudios puntuales con matices temáticos y realizados desde perspectivas ideológicas y reflexivas concretas.

1. 1. EVOLUCION DEL FENÓMENO JUVENIL

El ser joven es un fenómeno de consecuencia biológica en el que se ven inmersos componentes de índole socioculturales que no aparecen de forma estática, sino que, como la misma humanidad, es producto del devenir histórico y seña de identidad de cada época.

Como señala Elzo, J. (1999) “el cambio intergeneracional se produce a largo plazo” lo que justifica que hablemos de otra época para encontrar los rasgos característicos de ésta.

La Fundación Santa María (84, 86, 90, 94, 96, 98, 99) lleva realizando estudios sobre juventud por significados autores (Elzo, J. Orizo, F.A. González Anleo, P. Laespada, M.T. Salazar, L.) desde hace más de veinticinco años. Igualmente, el Ministerio de Asuntos Sociales, o en su caso el Instituto de la Juventud, vienen realizando desde hace más de dos décadas los llamados “Informes de Juventud”: Tanto en uno como en otro caso, hablamos de un periodo suficiente para encontrar perspectiva temporal de naturaleza histórica.

En este contexto conceptual, el fenómeno juvenil como fenómeno social y la condición juvenil como condición humana, a pesar de haber existido en otras culturas, es un fenómeno que podemos atribuirlo casi en exclusiva al desarrollo de la sociedad industrial.

Dentro de esta sociedad, a raíz de la aparición del concepto de ocio y tiempo libre y del uso que los distintos sectores de población hacen de él, aparecen diferentes calificativos del término entre los que incluimos el de cultura juvenil. Esto ocurre a partir de la segunda revolución industrial cuando se tiene suficiente tiempo para el ocio, la necesidad de unas exigencias formativas y un grado de urbanización adecuado. Lógicamente hoy en día hablar de cultura juvenil supone referirse a un concepto aún más amplio que afecta a otras muchas manifestaciones colectivas.

Históricamente el término “cultura juvenil” ha tenido diferentes interpretaciones que han venido coexistiendo y que reflejan distintas posiciones ideológicas; las cuales además han tenido más o menos protagonismo según la experiencia sociopolítica de cada país.

Así reconocemos una visión más tradicional de la sociedad en la que la juventud es considerada como el futuro; en cuanto se le supone un papel de repetición de los paradigmas aprendidos de la sociedad adulta.

Otro concepto alternativo, vinculado a momentos de tránsito de la sociedad industrial (en cierta medida identificados también con crisis generacionales y políticas como fue el caso del mayo del 68 francés y sus consecuencias), considera a la juventud como el presente; en cuanto le atribuye una función social más relevante en la promoción del cambio y de la transformación social.

Esta segunda acepción es la que ha permitido una mayor elaboración y definición del concepto, a pesar de la radicalidad y los riesgos de ruptura social que algunos movimientos juveniles han promovido y protagonizado en las sociedades occidentales desde la Segunda Guerra Mundial.

En las diferentes conceptualizaciones de la sociedad contemporánea posterior a la Segunda Guerra Mundial, y en temas específicos de juventud, existe una especie de necesidad argumental el recurso a la década de los sesenta.

La razón podría entenderse con razonamientos como los mantenidos por Torregrosa (1972), Arranz (1982) o Zamora (1993) que hablan del “discurso de la contestación juvenil” o las referencias al “discurso del cambio” según Lozano i Soler, J.M. (1994) cuando afirma que en la década de los sesenta, los jóvenes aparecen como portadores del cambio social y se acabó identificando éste con lo que decían y hacían los jóvenes. El cambio alcanzaba a todos los ámbitos vitales; no sólo el joven se convirtió en modelo, sino que se construyó el modelo joven: crítico, radical, con iniciativa, desinteresado, sin someterse a las instituciones, creativo, innovador de patrones culturales y no repetitivo, orientado a la utopía, independiente.

El mito del Mayo del 68 está presente en muchos textos generalmente señalando la revuelta de la esperanza, en la que toda una generación dijo no a un tipo de sociedad y, de este modo, anunció las argumentaciones temáticas de las décadas posteriores. De esta década destaca la importancia que toma el hecho juvenil en las sociedades modernas y la vuelta de vista hacia ellos como componentes básicos de análisis de los cambios sociales.

A pesar de esta referencia histórica, esta década es manifiestamente diferente en España con respecto a Europa Occidental. En nuestro país estábamos inmersos en un proceso particular de transición política y agitación social, que marcó un sello. En esta realidad los hechos relacionados con la juventud no están nítidamente diferenciados del resto de la sociedad, aunque es posible resaltar, en los grupos sociales más activos y reivindicativos, un componente considerable de población juvenil.

La década posterior señala con mayor definición el hecho juvenil. La década de los ochenta, con el empuje creciente de los medios de comunicación, acompañado de la publicidad como inductora de gustos y elecciones, presenta en la sociedad española una generación de jóvenes, con escaso protagonismo político-social, ni laboral, ni cultural; “dejarán de ser los protagonistas de la historia para pasar a serlo de la publicidad, pues los presentaban como fuente potencial y constante de peligros (drogas, delincuencia, etc): Esta generación pasó de disentir de modelos de sociedad a vivir en sociedades sin modelos” (Lozano i Soler, J. M., 1994:36).

“Estamos ante una sociedad bloqueada que ocupa posiciones marginales del sistema con falta de identificación social y falta de identificación generacional. Que manifiesta cierto desencanto y frustración democrática, sin ideología alternativa. Y no puede proponerse cambiar el mundo porque ya se lo propusieron los jóvenes que le precedieron. Es una década de tránsito entre las convulsiones de las décadas anteriores y la actualización de la siguiente. Son jóvenes que tenían muy poca edad para participar activamente en la transición política y sus prolegómenos. Pero a su vez han nacido y han sido educado bajo los "dictados" del régimen franquista. La aparición de ciertos estigmas generacionales, como la droga, son acogidos por ellos con cierto snobismo y simpatía y se producen comportamientos singulares como el pasotismo. "Aparentemente estos jóvenes pasan de la sociedad. En realidad es la sociedad la que está pasando de estos jóvenes", (Zárraga, J.L., 1985:386).

La década de los noventa está determinada por otras circunstancias. Son los hijos de la democracia, los que han nacido en un régimen de libertades y en una sociedad donde los derechos ciudadanos han crecido de forma meteórica. La educación para todos, la llegada masiva a la universidad, la pertenencia a familias preocupadas por borrar las huellas de otras épocas. Es la década de la puesta en escena de la ley del divorcio o el debate sobre las modalidades de

aborto. Es una generación que potencialmente lo tiene todo (quizás sin valorarlo en su justa medida). Sin embargo, "los jóvenes de los noventa han nacido bajo la mala estrella de ser muchos y de llegar a la madurez en el peor momento. Les ha tocado la crisis, la escasez de empleo, la carestía de viviendas, la imposibilidad de crear una familia, la dificultad de comprometerse con la realidad" (Lozano i Soler, J.M.,1994:44)

Sobre la generación del nuevo milenio dice Urías, F. (2000:14) que "lo que a los mayores les parece una infinita suerte, a sus poseedores se les antoja una carga; la juventud pesa a los jóvenes. Sencillamente se sienten unos incomprendidos. En la calle, en la escuela, también en sus casas. Y eso que es el lugar dónde más a gusto parecen encontrarse, exceptuando, claro está entre los amigos. De los padres ya no los separa el infranqueable abismo de la política y la religión. La juventud ha dejado de ser ese periodo de tránsito entre la niñez y la madurez. Más bien resulta un estado permanente de ingravidez en lo que a responsabilidades atañe: apenas hay obligaciones y sí muchos derechos. La adolescencia exige grandes dosis de comprensión (y de paciencia) Son el futuro, pero no creen en él. Se dicen solidarios, pero ni el dos por ciento de ellos colabora con una ONG. Defienden las virtudes públicas, pero practican con desenfreno los vicios privados; en ellos todo es contradictorio, y en exceso"

1. 2. CONCEPTUALIZACIÓN ACTUAL

La definición del concepto de juventud adolece de una aparente simplicidad. En este apartado intentaremos aproximarnos a la complejidad que encierra. Por eso vamos a partir de una afirmación que, aunque obvia, no deja de ser significativa, ya que es de los pocos rasgos que está universalmente aceptado: "En abstracto, la juventud podría definirse como la etapa de transición hacia la condición social de adulto".

Para la gran mayoría de autores el concepto Juventud está ampliamente superado a favor del plural y multidiverso Juvenil. (González Avión, S.,1994) habla de jóvenes y no de juventud no por simple moda. Juventud es un concepto cerrado, bien en los límites de la biología, bien en los de la sociedad perfectamente estructurada.

El mundo de los jóvenes no puede ser expresado con imágenes estáticas ni medido con instrumentos fijos (García Roca, J. 1994b). Cualquier aproximación a la juventud como realidad estática, está abocada al fracaso. No hay una condición juvenil única, ni una realidad común para todos los jóvenes. La realidad de los jóvenes no es ni homogénea ni uniforme, sino diversa y plural. Todo lo que nos parece representativo de la juventud será siempre negado por un grupo juvenil u otro. No existe el joven como es debido, ni en el ámbito sociológico ni en el ámbito cultural. "El barómetro juvenil marca siempre variable" (Ob. cit.)

"Si hay algo que caracteriza a la realidad juvenil, es su diversidad y su pluralidad. Aunque sólo sea por higiene mental, deberíamos dejar de hablar de la juventud y hablar de los jóvenes como una manera modesta de reconocer lingüísticamente la pluralidad" Lozano i Soler, J.M. (1991:39)

"Hoy está desapareciendo (tanto del lenguaje de la vida cotidiana como de la literatura sociológica) el término abstracto juventud, para ser sustituido por el más concreto de los jóvenes" Martínez Cortés, J. (1994:53). Las inflexiones del lenguaje nunca son arbitrarias; hay en ello un reconocimiento implícito de la complejidad del colectivo juvenil en la sociedad contemporánea. La categoría joven no se define hoy sólo biológicamente, sino también social y culturalmente, y tal definición está lejos de ser uniforme. Acompañando al fenómeno de la juvenilización de la cultura, el término joven disfruta, o padece, de una cierta ambigüedad.

En síntesis, en las distintas definiciones sobre la juventud, podemos encontrar algunos rasgos que aparecen con frecuencia:

- a) La juventud es una realidad dinámica
- b) La juventud es una etapa en la vida, un proceso
- c) La juventud es una realidad inacabada, incompleta, insuficiente
- d) La juventud es una realidad diferente y heterogénea

1.3. LA CULTURA CONTEMPORÁNEA: DE LA MODERNIDAD A LA POSMODERNIDAD

Para tratar la temática de la juventud es necesario indagar también en el concepto de cultura contemporánea ya que, con frecuencia, existe cierta tendencia a identificar rasgos de la cultura juvenil con la cultura de su época, hasta el punto de que pueden llegar a considerarse como definiciones sinónimas.

Cuando abordamos el mundo del pensamiento, nos adentramos en una ciencia compleja que precisa de suficiente espacio para su análisis. Con las limitaciones, que se suponen, intentaremos realizar algunas aclaraciones.

Es evidente que existe un concepto, formalmente aceptado, denominado posmodernidad. El término según el análisis de Gervilla, E. (1993. 25-27), fue acuñado en el campo filosófico por J.F. Lyotard en 1979 en su trabajo “La condición posmoderna” y tiene su procedencia del mundo artístico. Según el citado autor (que nombra fuentes de Ballesteros, J., 1989), el vocablo “posmodernismo” apareció históricamente antes que el término “posmodernidad” haciendo referencia a los nuevos movimientos artísticos surgidos como rechazo o superación de los considerados modernistas.

Su uso y significación ha sido múltiple. Al respecto Colóm, A.J. y Melich, J.C. (1994a) intuyen dos vías de intervención de la filosofía sobre el pensamiento denominado posmodernista. Por un lado la tendencia anticonstructivista de los

discursos posmodernos, sistémicos y tecnológicos. Por otro, la persistencia del humanismo asentado en el intento de prolongar la modernidad y en nuevas perspectivas, como el pacifismo y el ecologismo. Así podemos afirmar que estamos en un momento de cierta ambigüedad ya que, según las citadas fuentes, aquellos fenómenos que algunos vienen denominando postmodernidad, desde mediados de los años ochenta del siglo XX (Puig, 1984; Baudrillard, 1987; Derrida, 1995; Lyotard, 1996), otros los denominan modernidad tardía (Habermas, 1982, 1987; Giddens, 1993; Beriain, 1996).

Por su parte el hecho objetivo de oponer el concepto emergente de posmodernidad al, culturalmente instaurado, de modernidad es en lo que existe mayor coincidencia.

Según Buela Lamas, A. (2001) en realidad pueden distinguirse tres corrientes de pensamiento posmodernas.

La primera es la de aquellos que van a la zaga de la escuela neomarxista de Frankfurt (Habermas, Apel, Eco, Levy Strauss, etc) que critican a la modernidad en aquello que le faltó llevar a cabo como proyecto moderno de los filósofos de la Ilustración.

La segunda es de aquellos filósofos (Lyotard, Vattimo, Lipovetsky, etc) que defienden un posmodernismo inscrito en la modernidad. Es decir, estos autores en su crítica a la modernidad proponen una desesperanzada resignación, ante la presencia omnipresente de los medios de comunicación y su influencia en la vida y hechos presentes, la obsesión por lo “nuevo” aunque banal del hombre contemporáneo, etc, aunque en el fondo pretendan que prevalezca la razón entendida al modo moderno.

En ambos casos, se tratan de críticas a la modernidad como propuestas positivas de superación de la misma.

Hay una tercera actitud (representada por Spengler, Drumont, Jünger, Heidegger, etc) que rechazan de forma total la modernidad y, por tanto, identifican a la posmodernidad como una nueva búsqueda de identidad de los hombres y de los pueblos. Criticando aquellos valores que formalmente imperan en los discursos políticos (mundialismos, igualitarismo, etc), pero que están vacíos de contenido real.

Lo que mantenemos como argumento es, en palabras de Gervilla, E. (1993), que en el momento actual es imposible definir de modo preciso y unánime el fenómeno postmoderno; a pesar de la abundancia de obras y artículos ya dedicados al tema y del uso obsesivo de la voz postmodernismo y también que no puede hablarse de este término si no es con relación a la modernidad.

Aunque, en la temática de la modernidad, habría mucho que discurrir a la hora de centrar los hitos que la definen como época culturalmente instaurada, parece que existe cierto consenso al precisar cuáles fueron estos. El antecedente remoto se suele situar en el Renacimiento y el antropocentrismo que coloca al hombre como medida y fundamento de todos los valores, del que surgen otros como el Racionalismo, el Humanismo y la Ilustración. En el aspecto real de los acontecimientos históricos, la referencia fundamental está en las llamadas Revolución Francesa y Revolución Industrial y sus consecuencias con el ascenso de la burguesía al poder y del capitalismo como sistema económico.

Durante el período de la Ilustración se inicia un proceso de cambios y transformaciones que van modernizando todas las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas con la irrupción, en la escena histórica, de un nuevo modelo de Estado y la aparición del ciudadano como nueva concepción sociopolítica de los individuos, cuya maduración y trascendencia se verá a lo largo del siglo XX.

Con la Revolución Industrial asistimos al avance incesante de la industria, el inicio del maquinismo, un incipiente urbanismo y desarrollo urbano. Desde el punto de vista económico las concentraciones fabriles y la creciente organización empresarial, con el reparto de tareas, acentúan las migraciones y consiguiente división de la sociedad en clases.

Para Colóm, A. (1997:130), en el campo filosófico, ante el valor de la razón y la racionalidad para el logro de la verdad (representado por los postulados de Descartes y Kant como grandes valedores de la Modernidad) surge como precedente la figura y la obra de Nietzsche, verdadero punto de inflexión posmoderno frente a las corrientes anteriores. Para este autor, no se da ya lo absoluto como metáfora axiológica de la verdad y en consecuencia el hombre pierde su punto de referencia. Es el origen del llamado “nihilismo” que niega la existencia de algún tipo de valor, incluso aquellos trascendentes como la existencia de la verdad suprema o divina. Este hombre se enfrenta a una realidad vacía ante la que es capaz de vivir sin ayuda. Es el “superhombre” que desprecia los apoyos de la razón. El hombre y la realidad dejan de ser verdades inmanentes y pasan a ser categorías destruyéndose el soporte fundamental del humanismo.

Junto al “nihilismo”, se imponen principios como el “relativismo” (al no haber fundamentos, sólo se da lo relativo) o el “presentismo” (“no hay verdades inamovibles; no hay nada, sólo presente). “La posmodernidad es ante todo la filosofía de la “desmitificación” y la “desacralización” lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética al no existir imperativos categóricos” (Ob. cit. ,1997:131).

Como consecuencia, ante autores de la talla de Kant, Hegel o Marx, que plantearon las grandes cuestiones que atañen al hombre, a la sociedad y al conocimiento, la posmodernidad desarrolla el denominado pensamiento débil o nueva forma de entender la filosofía con autores como Lyotard, Vattimo, Lipovetssky, Derrida, Finkielkraut, entre los más significativos.

Para Colom, A. (1997: 131-139) y Colom, A. y Melich, J.C. (1994a) las fuentes del pensamiento posmoderno no se refieren sólo al mundo filosófico estrictamente, sino que, éste se ve afectado de otras influencias, sobre todo procedentes de las consecuencias de la tecnología en la vida cotidiana (profundización de las posibilidades individuales, ruptura de lazos sociales tradicionales, etc) y de la teoría general de sistemas (TGS), representada por N. Luhmann, “como carta de naturaleza en las ciencias humano sociales al presentarse como un constructo explicativo de la realidad que entiende la sociedad como sistema o conjunto de elementos en interacción. Del que resulta la paradoja de que no es la presencia del hombre ni los fenómenos humanos los que explican la realidad social, sino el constructo sistémico”

Pero al hablar de posmodernidad debemos referirnos, además, a otros componentes que trascienden la esfera estrictamente filosófica. Hablamos de una época, como señala Sbert, J. M. (2000), que presenta signos inequívocos de que estamos ante nuevos retos y realidades que han supuesto también una superación de modelos (aún persistentes y en posición de contraste) de la modernidad.

Actualmente, los desarrollos urbanísticos de las sociedades de todo el mundo, se están convirtiendo en laberintos de grandes concentraciones urbanas en las que ha crecido espectacularmente el sector terciario, en detrimento de las actividades secundarias, que han diversificado los sistemas de producción, y sobre todo primarias. Estamos en la era de la información (llamado sector cuaternario) de la que ha surgido una clase heterogénea intelectual que controla los medios de comunicación, la tecnología, la investigación y diseña los productos del ciudadano futuro. Aunque hemos avanzado en calidad de vida, culturalmente asistimos a la uniformidad conductual que impone el consumo. La crisis del Estado de Bienestar, la enorme concentración de capitales a nivel mundial (ante la creciente fragilidad de los estados y el dominio de las multinacionales), la extensión de la democracia como medio formal de gobierno, son algunos de los rasgos más característicos de estos tiempos.

En la mayoría los foros internacionales, según reflejan los medios de comunicación, se aprecia acuerdo en cuanto a que nos encontramos ante hondas transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales y el dilema fundamental es si nos encontramos ante la pervivencia de la época moderna o ante el renacer de una nueva situación llamada postmoderna.

Un rasgo fundamental, de esta nueva época, es que nos enfrentamos a incertidumbres mundanas, trascendentes, científicas, etc. El hombre actual, sobre todo por la influencia de la temática, tiene cada vez mayor volumen de información y sin embargo esta situación se torna contradictoria. Existencialmente se produce el fenómeno de puesta en tela de juicio de todas las certezas y el cuestionamiento de las identidades, como señalan Berger y Luckman (1997:30), que nos obligan a reflexionar sobre el desarrollo actual de la sociedad, sus raíces en el racionalismo moderno y la conformación de una sociedad contemporánea que está avalada por una nueva racionalidad centrada en un modelo socioeconómico de carácter mundial, pero injusto, como es el neoliberalismo postmoderno.

En lo tecnológico recibimos la “invasión dependiente” de multitud de avances, que han multiplicado la presencia de aparatos electrónicos en nuestros hogares (entre los que destacan los ordenadores y teléfonos móviles) cuyo uso aumentan las posibilidades comunicativas, pero a la vez ahondan en la falla de la incomunicación y el individualismo, como estilo de vida posmoderno.

Con respecto a las comunicaciones, hemos evolucionado espectacularmente ya que, en apenas doscientos años, hemos pasado de la lectura y escritura como único medio para comunicarse con un receptor que no estuviera presente en el mismo sitio que el emisor, al uso generalizado de las nuevas tecnologías mencionadas anteriormente. En consecuencia, como dice Rando González (2000), nos encontramos ante un momento histórico en el que las barreras del espacio y tiempo están desapareciendo, pero convivimos con la carga de la insatisfacción consumista que subraya las imperfecciones humanas y no nos hace más felices.

En lo económico, estamos ante una sociedad globalizada que provoca que en todos los sectores sociales se estén generando cambios significativos que se concretan en las propias estructuras de la sociedad, en las prácticas sociales y en los medios de comunicación. Las consecuencias a pesar de sus beneficios son criticables ante consecuencias tan graves como la amenaza planetaria al equilibrio ecológico, el empobrecimiento de grandes áreas geográficas, los consecuentes desequilibrios territoriales, la excesiva concentración de riquezas, etc. En este sentido, nos enfrentamos a nuevos tiempos en los que se producen rápidos y profundos cambios que nos producen temores y deseos de seguridad y nos concitan a situarnos en la sociedad de forma crítica.

En esta nueva sociedad, la creación de riqueza y, sobre todo de poder, se vertebran en el control de conocimiento y de información privilegiada; lo que acentúa el fenómeno de la dualidad económica (sociedades ricas y sociedades pobres), cultural (poseedores y usuarios de la información y receptores de ésta), laboral (parados y empleados; trabajadores con posibilidades de acceder a las nuevas tecnologías frente a los que no podrán), etc. Colom y Melich (1994a), lejos de considerar a la información y la tecnología como algo neutro, afirman que constituye una herramienta de selección y diferenciación personal, social y política porque no todos los individuos ni todos los países pueden acceder en igualdad de condiciones a esos avances técnicos. El gran reto es la evidencia de unas sociedades sometidas cada vez más a la lógica económica y la creciente desarticulación social (y menor cohesión social) con el riesgo de desequilibrios irresolubles.

Como señalan Aranguren (1982), Moya (1983) y Revilla Castro (1996), hablamos de “la mitificación de lo juvenil”; ya que quizás una de sus principales fuentes sea la observación, como expresa Rubio Carracedo, J. (1998), de la conducta de los ciudadanos identificada culturalmente y, en buena medida, con las conductas de los jóvenes al considerarse en sus estereotipos como prototipos de los ciudadanos del futuro. Así observamos:

- Una mentalidad consumista e individualista, que se muestra inconsciente desde la infancia.
- Una concepción de la vida que se reduce al aquí y ahora y sólo valora el presente y la vida de cada día. El futuro se presenta sombrío y, en consecuencia, hay una demanda urgente de placer y una falta de motivación para asumir compromisos a largo plazo.
- La cultura de la apariencia, que viene impuesta por la estética externa y la valoración excesiva de aspectos materiales en los componentes personales.
- La ausencia cada vez mayor de referencias fundamentadas en agentes de socialización primarios (como infravaloración del papel socializador de la familia y de la importancia de la historia como bien común) y la creciente influencia o “imitación de modelos” impuestos por los medios de comunicación y la publicidad con el riesgo de la implantación de valores superficiales y transitorios y de pérdida de libertad.

No obstante, esta aproximación no debe quedarse sólo en aspectos negativos o mejorables ya que en la cultura actual también encontramos muchos elementos positivos que hay que fomentar. En todo caso, es deseable aprovechar el debate social sobre sus contradicciones más destacadas para avanzar en una mayor conciencia ciudadana y compromiso de las instituciones y los Estados.

Con respecto a la educación, además de una actualización orgánica de las instituciones escolares y agentes educativos a las nuevas necesidades que imponen los nuevos tiempos (con respecto a la escuela, familia y otros ámbitos de socialización cívica), se precisa, como señala Buxarrais Estrada (2000:98) trabajar por “la construcción de un pensamiento moral, autónomo, justo y solidario, basado en el diálogo y el compromiso entre las personas, que permita hacer coherente la conducta con el juicio moral. Y comprender, respetar y construir normas de convivencia reconocibles y asimilables universalmente”

1. 4. RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA CULTURA JUVENIL

En general, podemos definir la condición juvenil como la conjunción de tres factores igualmente relevantes: la edad, la precariedad transitoria, entendida de la perspectiva socioeconómica, y la cultura juvenil (González Avi3n, 1994:23) que se podr3n de manifiesto en formas culturales posmodernas, como explica Gervilla, E. (1993: 89-150) , referidas al arte, la pol3tica, la religi3n, la literatura, los medios de comunicaci3n, el valor del cuerpo, la moda, el argot juvenil, etc.

1.4.1. Factor edad

Podemos decir que la variable edad marca un procedimiento, s3lo convencional, de diferenciar al grupo de poblaci3n objeto de nuestro estudio. A pesar de la posible claridad de esta diferenciaci3n tenemos que decir que, muy al contrario, no existe un absoluto consenso sobre los l3mites en los que nos situamos.

Existe una franja de edad especialmente sensible a los cambios, no tanto por biolog3a, cuanto por organizaci3n del sistema social y esa es la franja de edad juvenil Cembrano D3ez (1986). En algunos estudios este tope aparece fijado entre los quince y veinticuatro a3os; aunque podemos estar de acuerdo con la afirmaci3n de Mart3nez Cort3s, J (1994:54) cuando dice que el l3mite en el que el joven es reconocido plenamente como adulto ha sido siempre un fen3meno social.

En la 3ltima d3cada desde una panor3mica amplia que afecta, con m3s o menos intensidad, a la mayor3a de los pa3ses de nuestro entorno socio-pol3tico est3bamos asistiendo, seg3n Gonz3lez Avi3n (1994:25-26), a la prolongaci3n de esa edad. As3 los estudios sociol3gicos de principios de los a3os 80 s3lo consideraban de los quince a los veintiocho a3os como edad juvenil. A finales de los 80, la inclusi3n de una nueva franja de edad (de 25 a 30 a3os) fue acompa3ada con una percepci3n nueva de los problemas de los j3venes.

Finalmente según recogemos en Martín Serrano, M. (1992): “Esta juventud de hoy ha dejado corto el periodo de 15 a 29 años que las estadísticas internacionales fijan para la salida de la infancia y el paso a la edad adulta. En la actualidad fijamos para los primeros la edad de 15,5 años y no se sitúa el paso a la edad adulta hasta los 34 años; por lo que el dato viene a resumirse en la percepción de que la infancia se alarga y la independencia cada vez tarda más tiempo en llegar”

Por lo que se reafirma este fenómeno de Segunda Juventud y, por consiguiente, la vida de estudiante o trabajo, las condiciones más tópicas que generan la condición juvenil, así como el grado de madurez humana (la afectividad, la experiencia de vida, etc) son sensiblemente distintas en esta segunda etapa que en la primera.

Queremos reafirmar la opinión de González Avión y Martín Serrano sobre la existencia de una Segunda Juventud, en la que encontramos una población con suficiente madurez para asumir roles de adultos, pero sometidos a variantes socioeconómicas generalizables (como los denominados componentes de "precariedad transitoria") que tienen unas consecuencias evidentes a la hora de buscar notas características que nos permita identificar a los jóvenes contemporáneos. Este hecho se nos muestra totalmente novedoso y, como veremos más adelante cuando analicemos las circunstancias referidas a los factores económicos y sociales, producido coyunturalmente por circunstancias que determinarán de manera decisiva la incorporación a la vida adulta.

Navarro López, M. y Mateo Rivas, M.J. (1994:10) ya habían incidido sobre esta idea. Así opinaban que “el paso real de la juventud a la vida adulta, en términos sociales, se inicia entre los 25 y los 30 años, pero se está posponiendo hasta después de esas edades para aproximadamente la mitad de nuestros jóvenes. De esta situación surgen algunas peculiaridades de la vida afectiva, sexual, de ocio y comportamientos culturales”. Por lo que concluimos que, sociológicamente, se trata de un fenómeno de largo alcance a pesar de la

sensación que tengamos de la precipitación de los acontecimientos referidos a las temáticas juveniles.

Estas peculiaridades van a definir las señas de identidad del ser joven en nuestros días. Pero antes de adentrarnos en ellas habría que remarcar la afirmación de que en particular algunas de estas peculiaridades muestran cómo la juventud es un reflejo y producto social y cultural de la sociedad adulta. Navarro López, M y Mateo Rivas, M.J. (1994:10) Ya que, si no nos esforzamos en ver la realidad desde este prisma, corremos el riesgo de desconocerla por un error inicial de equivocado planteamiento: " la tendencia a creer que los problemas de los jóvenes son tan sólo problemas juveniles bloquea la autorreflexión y facilita que siempre se llegue tarde" (Lozano i Soler, J.M.,1994:43).

García Roca, J. (1994b:5) observa a qué debemos referirnos cuando acudimos a establecer los límites cronológicos de la población juvenil. El riesgo aparecerá cuando nos instalemos en la simplicidad, y por el contrario, podremos aproximarnos a la verdadera comprensión de la condición juvenil cuando establezcamos unos márgenes permanentes ante la heterogeneidad y complejidad del problema. La comprensión de los jóvenes se hace más difícil cuando se quiere acotar el campo; porque la línea fronteriza que marca el lugar en el que se pasa del joven al adulto se sitúa en una zona de penumbra. Este mismo autor ya apreciaba que "como categoría de edad, es habitual entre los organismos internacionales extender el campo juvenil desde los 15 años hasta los 24. Sin embargo, en la autoimpresión que la sociedad tiene de sí misma, la convicción de que el paso del joven a adulto se produce después de los 29 años es algo más frecuente entre los jóvenes. Si la juventud es una condición, no bastan encuestas, sondeos o estadísticas. Se requiere entrar en los entresijos de la persona por la vía de la observación y de la introspección".

Y también de la cultura ya que depende del momento histórico y del contexto en el que se desenvuelven los acontecimientos para acudir a ciertas limitaciones. No olvidemos la consideración de la mayoría de edad a los 18 años, como argumento legal para llamar a todo ciudadano mayor de edad.

En síntesis, podemos decir que el factor edad es históricamente muy vulnerable a los cambios culturales y socio-económicos a la hora de definir un grupo social en función de este parámetro. Ante este hecho podemos constatar la práctica unanimidad de que el fenómeno juvenil supera la barrera de los treinta años generando una "segunda juventud" si el problema se plantea bajo los esquemas clásicos de la reproducción social.

Actualidad Demográfica Española

Como mera aproximación creemos que es muy ilustrativo referirnos al componente demográfico de la población española. Vaya por delante un dato de naturaleza pronóstica. Según la ONU, la población española en el 2050 se habrá reducido desde los actuales 40 millones de habitantes a los 31,2 millones, de los cuales más del 44% de los ciudadanos tendrán más de 60 años. La media de edad será de 55 años.

“La situación actual de la demografía española, con una fecundidad y una mortalidad muy bajas, el envejecimiento y la inmigración crecientes, plantea problemas de futuro que exigirán, para ser resueltos, cambios en las mentalidades y en el sistema productivo. El nulo crecimiento poblacional, incluso la disminución de la población, con proporciones crecientes de ancianos y reducción de jóvenes, no pueden ser eludidos a base de ningún optimismo de los que comúnmente se expresan con más alegría que rigor. Ni el aumento del número de inmigrantes ni el de las tasas de actividad femeninas, hoy aún bajas, ni siquiera el retraso de la edad de jubilación podrán salvar el bache de una demografía que ya ha horadado la pirámide de edades y cuyos efectos más notables se presentarán en el medio plazo” Fernández Cordón, J.A. y Leguina, J. (1994).

Un breve recorrido histórico nos permite apreciar que en la década de los ochenta, la población española creció cada año en 190.000 personas, la mitad de lo que había aumentado durante la década anterior. En el primer quinquenio de los años noventa el crecimiento volvió a reducirse a la mitad. Con estos datos varios autores, Navarro López, M. y Mateo Rivas, M.J. (1994), Martínez Cortés, J (1994), González Blasco, P. (1994), basándose en datos aportados por la Encuesta Juventud en España 1992 (datos referidos a los jóvenes de 1991), hacían referencia a la importancia demográfica del fenómeno juvenil desde una perspectiva cuantitativa. Entonces había un número aproximado de 10 millones de ciudadanos, lo que representaba la cuarta parte de la población de nuestro país.

De aquel análisis a la actualidad lo más significativo es que se está operando una profunda transformación de la estructura por edades. En 1971, el 9,7% de los habitantes de España había cumplido los 65 años. En 1998 este tramo de mayor edad pasó a representar el 16%. En el mismo período, quienes ya habían cumplido los ochenta años, de ser el 1,5%, pasaron al 3,5%. En la base de la pirámide, los menores de 15 años, del 27,8% pasaron al 15,4%.

La profunda caída de la fecundidad española en los últimos veinticinco años explica la mayor parte de estos cambios. España ha pasado de tener (en 1975) la fecundidad más elevada de la Europa Comunitaria (sólo detrás de Irlanda) a ser, junto con Italia, uno de los países con más baja fecundidad del mundo. El promedio de hijos de las mujeres menores de 30 años es en España de 0,53 en 1997, menos de la mitad que en Inglaterra y poco más de la mitad que en Alemania y Austria.

Por el contrario, la mortalidad española, que sólo alcanzaba los 34,8 años de esperanza de vida a inicio del siglo XX, actualmente esta casi en los ochenta años (75 los varones, 82,1 las mujeres), superando ampliamente la media de la UE; concentrándose en edades cada vez más altas, con la lamentable excepción de los accidentes automovilísticos, verdadera plaga juvenil.

De mantenerse la situación actual, tanto en lo que se refiere a la fecundidad como a la mortalidad, sin migraciones, dentro de 50 años, concluyen Fernández Cordón, J.A. y Leguina, (1994) (con unas expectativas aún más pesimistas que las mencionadas por la ONU) España tendría una población de 28 millones de habitantes sobre los 39,5 millones en 1998; de los cuales el 39,5% sobrepasaría los 65 años.

A pesar de esta palpable realidad los jóvenes son un grupo social, aún clave. Aunque su disminución provoca una reducción ostensible del “peso demográfico”; es decir la importancia numérica de la variable edad ha perdido gran parte de su poder discriminante, existen otra serie de variables culturales que en la sociedad española se muestran aún determinantes sobre todo a la hora de diferenciar grupos sociales.

Por ejemplo un factor culturalmente importante puede tratarse del mayor o menor alargamiento de la edad media de permanencia en las instituciones de enseñanza. En este sentido, asumiremos que “lo que conceptualiza al ser joven, no es un conjunto de valores, atributos y estilos de vida que se asignan a un grupo supuestamente homogéneo de población, sino que lo definiremos como un tiempo de espera previo al ser adulto, que depende de la estructura productiva y demográfica de la sociedad” (Vallés, M.; Moncada, A. y Callejo, M., 1987).

Sin embargo estas perspectivas del fenómeno juvenil coexisten con otras que se insertan en una sociedad con mentalidad cada vez más utilitaria que mantiene que la presencia social juvenil no sólo no desciende en su importancia sino que aumenta ante la persistencia de los sujetos en mantener roles juveniles. Así hay autores, como es el caso de Zárraga (1985:25) y Gil Calvo (1985:17), que aluden al término: “transición a la vida adulta”.

Pero la gran barrera que bloquea el paso a la edad adulta es la dificultad en el ascenso al mundo laboral con suficientes garantías de estabilidad económica para planificar los proyectos vitales (compra de una vivienda, convivencia en pareja o autónomamente, etc). Por su parte la imagen publicitaria del joven, que lo muestra como referente del poder, del éxito y de la influencia, aparece en contraste con esta otra dificultad para satisfacer algunas expectativas vitales fundamentales.

Con respecto a esa imagen estereotipada del joven sabemos que la consecuencia es cierta “juvenilización de la sociedad” (Moya, 1983) o dicho de otra manera la “idealización del ser joven”, por lo que lejos de ser unas temáticas en declive será más bien al contrario ya que los deseos de muchos ciudadanos adultos serán los de no perder no sólo el espíritu juvenil sino sus rasgos externos y convivenciales.

Por otra parte es presumible suponer que el descenso del índice de natalidad no es sólo consecuencia del cambio de mentalidad sino también del cambio de realidad circunstancial. El descenso de población esperado tendrá que venir acompañado de un aumento de las políticas migratorias y de acogida de ciudadanos de otros países con el consiguiente mestizaje cultural y social que habrá que articularse desde las instituciones educativas. En este sentido se presumen necesidades que tendrán que tratarse desde ámbitos de la ciencia y el conocimiento por lo que a buen seguro habrá “cierta moda temática” sobre su integración social.

En síntesis, nos encontramos ante un grupo poblacional que aunque coyunturalmente tiene cada vez menor peso específico debido al tamaño que representa con respecto al total su importancia por el contrario aumenta culturalmente. El presumible descenso en número parece que no va restarle actualidad ni relevancia; más bien será al contrario.

1.4.2. Factores socioeconómicos

Atendiendo a la clasificación que en su día hiciera González Avión (1994) se considera que el rasgo de precariedad transitoria es el elemento, que en la condición juvenil, actúa como vehículo de interrelación entre los factores social y económico.

1.4. 2.1. El Factor Económico

En la sociedad contemporánea hablar del factor económico significa tener que referirnos necesariamente al concepto de globalización. Así entendemos por globalización al conjunto de propuestas teóricas que subrayan especialmente dos grandes tendencias: los sistemas de comunicación mundial (conocida con la expresión de “aldea global”); y las condiciones económicas, especialmente aquellas relacionadas con la movilidad de los recursos financieros y comerciales.

Los efectos e influencias derivados de estas tendencias pueden ser estudiados desde diferentes perspectivas. Así nos referimos al nivel externo de los países y al nivel de sus condiciones internas.

El ámbito externo se tiende a generar un escenario de mayor intercomunicación entre los centros de poder mundial y sus transacciones comerciales. Produciéndose una integración creciente entre las naciones más desarrolladas, integración que afecta especialmente a las áreas de comercio, finanzas, tecnología, comunicaciones y coordinación macroeconómica. Sin embargo, en el ámbito interno, es decir, dentro de las sociedades de los países, se observa un fenómeno de integración social, pero también de creciente discriminación y marginalidad económica.

Esta situación es la que describen tanto Cembrano Díez (1986), González Blasco (1989) y Elzo, J. (1999) en terminos de dualismo. Una sociedad dual es aquella en la que se establece una clara frontera entre asistentes y

asistidos, es decir, entre aquellos que poseen unas condiciones básicas de subsistencia (como puede ser la posesión de un puesto de trabajo) más o menos estable, con garantías de acceso a su autonomía personal, y aquellos que presentan como elemento común el estar asistidos por el resto de los ciudadanos.

Cada época, como señalara García Roca (1994a: 230-231) tiene el raro privilegio de incorporar a las filas de la exclusión social a algún nuevo colectivo.

Según el mismo autor, ya en la década de los sesenta empieza a subrayarse el componente económico del problema juvenil. Entonces la problemática esencial de la juventud giraba en torno a la pobreza. En los años setenta se añade una perspectiva nueva. La juventud se abordaba prioritariamente desde el referente de la inadaptación. El sistema educativo y los incipientes servicios sociales ponían el acento en este fenómeno como efecto de anomalías sociales. Inadaptación que empieza a cristalizarse en delincuencia juvenil. En la década de los ochenta, frente a un sistema social que pretende estar cohesionado ante el proyecto del Estado de Bienestar, se genera un grupo de excluidos que no pueden acceder a los beneficios sociales e incluso a los derechos fundamentales. En la última década, se ha incluido al grupo de jóvenes en la situación de desventaja ya que, hoy por hoy, con el aumento de la escolaridad y el retraso de la incorporación plena del mundo adulto, podemos decir que los jóvenes se encuentran en su mayoría en el grupo de los asistidos.

La población juvenil es especialmente susceptible a la discriminación y marginalidad económica, por tratarse de un grupo que “va hacia” el mercado laboral.

En nuestros días esta amenaza se manifiesta ante la realidad que impone el dato objetivo del alto índice de paro juvenil; a pesar de la paradójica situación de estar ante la generación de jóvenes quizás más formada de nuestra historia, ya que las políticas educativas han mantenido un especial interés por consolidar el acceso a la educación como un derecho.

Tenemos en este sentido un desajuste entre la situación impuesta por los principios de una economía neoliberal y la situación educativa del momento, que si bien trata de responder a las exigencias del mercado laboral, parece generar mayor número de titulados de los que el propio mercado demanda. Dicho en palabras de García Calvo, E.(1995), el “subempleo” y la “sobretitulación” parecen ser las marcas distintivas de esta generación de jóvenes.

La misma población juvenil, ante el hecho constatable del enorme desempleo, permanece hasta edades muy avanzadas en las aulas, ocupando un tiempo y un lugar, con frecuencia, improductivo y contribuyendo a la merma de la calidad de la enseñanza y en lo que podríamos llamar confusiones vocacionales.

Según Balardini, S. (1997), el factor económico es una de las principales causas de la desestructuración “hacia arriba” de la llamada fase juvenil, que verá extendidos sus límites “por efecto de la cada vez mayor exigencia de acreditaciones y certificaciones educativas y, a su lado, por las dificultades de insertarse laboralmente o, al menos, de hacerlo con cierta estabilidad en el mercado de trabajo, lo que da lugar a una mayor franja de parados adultos jóvenes”.

Por su parte Prieto Lacaci, R. (1993b) afirmaba que desde comienzos de la década de los noventa el factor económico estaba siendo el principal causante del “parón que viven los jóvenes en su emancipación”. En este sentido hablaba de “adolescencia forzosa” para referirse a este hecho.

Así, según datos contenidos en “Jóvenes Españoles 99” más del 90% de los jóvenes españoles viven con su familia de origen. Entre los 15 y 17 años prácticamente todos (el 98,6%) porcentaje que va disminuyendo hasta el 86% en el grupo de 21 a 24 años.

Los intentos de descripción de los requisitos y aspectos del proceso de emancipación juvenil evidencian la importancia que el factor económico juega en este proceso. Así Zárraga, J.L. (1985:25) hablaba de la independencia económica, la constitución de un lugar propio independiente del hogar de origen, la administración personal de los recursos y la autonomía personal, como subetapas de este proceso. Un década después Garrido y Requena (1996) hablan de la formación para un trabajo o profesión, el empleo, la formación de una familia o pareja y un domicilio autónomo como las cuatro fases de este proceso emancipatorio.

La discriminación y marginalidad económica generan lo que podríamos llamar “pobreza encubierta”. Que no es sino esa situación de precariedad económica amortiguada por la permanencia prolongada en el seno familiar.

Según las clases sociales, la desigualdad social se manifiesta longitudinalmente y también tiene su reflejo transversalmente. El fenómeno de exclusión social afecta a la población juvenil de forma desigual y se acentúa entre los jóvenes cuyas redes de parentesco no pueden amortiguar los efectos económicos negativos.

El concepto de pobreza tiene en los países desarrollados una acepción diferente a los del Tercer Mundo. En el primer caso tiene un componente añadido de impotencia en detrimento del otro más clásico de primera necesidad como el hambre.

Por otra parte, la situación que viven los jóvenes está inserta en la cultura de la sociedad de consumo en la que la amenaza del desempleo y de la precariedad económica marcan las señas de identidad de un grupo social, por otra parte, muy heterogéneo y plural.

1.4.2.2. Factor social

Lozano i Soler, JM (1994:40) dice que en la construcción social de la identidad juvenil sucede algo muy parecido a lo que sucede en la construcción de la identidad personal.

La identidad se reduce a unos cuantos rasgos característicos, que permiten que las personas y los grupos se reconozcan a sí mismos y sean reconocidos por los demás, en un proceso inacabable de interacción personal y social.

En este apartado nos centraremos en analizar las instancias básicas de socialización, que son fundamentalmente: la familia y las instituciones educativas y formativas, como agentes de socialización primaria; y el grupo de amigos o iguales y los medios de comunicación, como agentes de socialización secundaria.

- La Familia

La proyección exterior de los jóvenes se desarrolla en primer lugar hacia su mundo más próximo e inmediato, la familia.

Esta conducta propia de la etapa la observamos hoy de forma singular con el calificativo empleado por Elzo, J. y Orizo, (1999) de encontrarnos ante "un nuevo paradigma" de convivencia familiar en el que los patrones de convivencia no son ya los del conflicto generacional que marcaron a los jóvenes de los años 60 y 70 sino que "se trata de una relación nueva, basada en un pacto- a veces tácito, a veces explícito de no-agresión".

Según estos autores (48-50), el modelo de clase media, actualmente más extendido, presenta la imagen de quienes tienen ahora entre veinte y treinta años señalando que han vivido con frecuencia su niñez en un entorno familiar protector, se han acostumbrado a un nivel de consumo elevado, han recibido cierto grado de formación y habían asumido la idea de mejorar las condiciones de vida de sus padres sin gran esfuerzo.

El cambio que han tenido que asumir ha sido muy significativo ya que la llegada al mundo adulto ha resultado para ellos más difícil, que para sus padres, ante el hecho del escaso entrenamiento para buscarse la vida en un entorno adverso.

La nueva generación juvenil se adapta a la realidad socioeconómica que les ha tocado vivir, a través de un proceso que denominan como "creciente acomodamiento" (1999: 49) vinculado al mantenimiento de unos duraderos lazos de dependencia con sus progenitores, gozando así de la estabilidad y comodidad que proporciona el seno familiar.

Según datos extraídos de "Jóvenes españoles 99", el 86% de los jóvenes piensa que la familia proporciona la estabilidad que no se halla en otros ámbitos de la vida.

La nueva generación juvenil ha alcanzado cotas de igualdad, al menos formalmente, entre sexos y ha copado las universidades, etc. Sin embargo García Calvo, E. (1995) le observa rasgos colectivos que resume en una generación poco ambiciosa y acomodaticia que describe en estos términos: "En lugar de levantar su voz, reivindicando su derecho a integrarse como adultos, los jóvenes se conforman con permanecer en familia, aguardando tiempos mejores y renunciando a su mayoría de edad. Esta falta de ambición es una preferencia adaptativa, como en la fábula de la zorra y las uvas: conviene dejar de ambicionar lo que no se puede alcanzar". Así se interroga preguntado: "¿Qué clase de ambiciones de autosuperación puede abrigar una generación materialmente protegida y educada en libertad?"

Dentro de este nuevo paradigma de convivencia familiar no sólo los hijos presentan nuevas actitudes, también el papel de los padres es diferente.

Así podemos encontrarnos con una generación paterna que vive con cierta "psicosis" cultural el hecho de que sus hijos, que han educado en la permisividad y en la abundancia, no puedan acceder a la lógica de la reproducción social que consiste en la superación del status paterno.

A este hecho se une otro recientemente asimilado por nuestra cultura, que afecta a la imagen social y al papel familiar del padre. Se trata de un nuevo rol sociofamiliar, en el que la instauración social de la mujer (que ya no acepta el papel de ama de casa) y la percepción negativa del padre autoritario, ha obligado al padre a redefinir un estatus a pesar de las contradicciones culturales que aún se producen para ello.

Por otro lado la constante incidencia de los medios de comunicación en la concepción de modelos estereotipados que influyen desproporcionadamente en el entorno de los jóvenes; ha acrecentado el fenómeno de crisis institucional de la familia.

En este sentido se producen conductas paternas que, más que ayudar a los hijos en la superación de sus conflictos existenciales, han servido para acrecentar un modelo de convivencia que es fácilmente perceptible en los centros escolares de enseñanza secundaria.

El fenómeno no es nuevo y alguna de sus claves fue descrita ya hace algunos años por Lozano I Soler, J.M. (1994:51): "Tengo la sensación de que en el mundo adulto y educador se empezó por querer evitar represiones, se continuó por no querer imponer ni condicionar nada y se ha acabado por la dimisión o la impotencia de no querer (o no poder o no saber) proponer ni ofrecer ninguna forma de vida con convicción".

En definitiva, y a riesgo de caer en algún tópico, podemos apreciar cómo, en los casos más llamativos, se está produciendo una mezcla de esa actitud acomodaticia con la huida inconsciente de la exclusión, cierta frustración al no superar las circunstancias de estabilidad paterna y el proteccionismo filial, que los padres aceptan ante los peligros externos que potencialmente acechan a cualquier joven: drogadicción, fugas de la casa paterna, relación con el mundo de la delincuencia, atracción por aficiones y entornos de elevado riesgo físico, atracción por sectas, etc. Así parece que los riesgos que impone la realidad hayan neutralizado cualquier viso de conflicto generacional, o más bien esté latente.

- El ambiente escolar y formativo

El mundo escolar y formativo tiene una importancia decisiva en la socialización de los jóvenes. Primero, porque en este mundo se inician a edad muy temprana, imponiéndose unas normas de relación y convivencia que permanecen hasta, al menos, los 16 años, antesala de lo que podría entenderse el inicio del periodo juvenil. Segundo, porque afecta a la totalidad de la población, sea del origen socioeconómico y cultural que sea. Y por último, porque en las últimas décadas la permanencia en los centros educativos responde a un derecho y una oportunidad que se ha extendido a la enseñanza secundaria y la universidad.

La mejora creciente de las condiciones formativas y educativas de los niños y jóvenes pueden servirnos como un buen indicador del progreso social experimentado en nuestro país en las últimas décadas, ya que consideramos que está en contradicción con la realidad que impone a los recién egresados el propio mercado laboral que se muestra crecientemente competitivo y a su vez precario.

A esta situación debemos añadir otras, que atañen a la realidad educativa de nuestros días.

- a) Así hablamos de unas políticas educativas que pretenden hacer efectivo el derecho a la educación, en igualdad de condiciones, para todos los ciudadanos. Sin embargo, vemos que esta igualdad de derecho no es constatable de hecho. Así seguimos apreciando que aquellos que terminan una carrera universitaria, en un porcentaje muy reducido, proceden de grupos de extracción social baja. Estos grupos experimentan, desde los comienzos de la escolarización, un permanente filtro que desemboca en la exclusión de este entorno. Exclusión animada además por las bajas expectativas de consecución de empleo. La política educativa lucha sólo formalmente, y no efectivamente, contra esta desigualdad.

Según el Instituto de la Juventud (1999) sólo el 15% de los que tienen 25 o más años han terminado estudios universitarios. Y esta selección no se explica por razones de edad y capacidad o esfuerzo, sino que otros condicionantes discriminan a los jóvenes entre la formación y el trabajo. Variables como el habitat y el origen social se muestran claramente asociadas a estas diferencias en la educación: En poblaciones de menos de 10.000 habitantes estudian el 42%, frente a las 2/3 partes en ciudades de más de medio millón de habitantes, y en clase baja estudian el 47% y en la alta y media alta tres de cada cuatro.

- b) También observamos en las instituciones escolares como los mensajes, que se ofrecen en los discursos pedagógicos de los docentes y sus instituciones, no alcanzan el nivel de persuasión e interiorización deseado en las mentes de los jóvenes. Además, de que cada día es más difícil competir con los medios de comunicación, en el fondo lo que también se produce es un permanente lenguaje de sordos intergeneracional al que ya aludimos con la expresión de estar formando alumnos de conciencia y mentalidad posmoderna en instituciones de concepción y estructura orgánica (entre lo que se incluyen los contenidos instructivos y su forma de transmisión) moderna.

Lozano i Soler, J. M. (1994:49) explicaba esta situación argumentando que “resulta curioso imaginar en paralelo el discurso de un chico o una chica de quince años y los discursos educativos que reciben. No sólo son diferentes, sino también a menudo mutuamente ininteligibles. Hoy los jóvenes reciben respuestas a preguntas que no se hacen; más aún, los jóvenes de hoy reciben las respuestas a las preguntas que sus padres y educadores se formulaban cuando eran jóvenes”.

- La convivencia entre los iguales

El mundo de los iguales está envuelto en un complejo de expresiones, mensajes y simbología muy característico.

Hoy en día reconocemos, como un factor cultural importante, la propensión que tienen los jóvenes a ocupar un espacio y un tiempo diferente al que establece el mundo adulto. Este fenómeno no es nuevo ya que autores como García Roca, J. (1994) y Elzo, J. (1996) hablaban de un fenómeno que hoy en día se ha agudizado.

Se trata de la “autoexclusión” en espacios no normativizados como es el caso de las grandes aglomeraciones de fines de semana en descampados, plazas y parques públicos. Y de la utilización del “tiempo propio”, concentrado en momentos que escapan a lo regulado por la convivencia general como ocurre con las salidas nocturnas a lo largo de estos fines de semana.

García Roca, J. (1994b), habla de la “fractura del tiempo y del espacio” de los jóvenes en dos. Por un lado existe el tiempo y el espacio del estudio o trabajo entendido como un tiempo normativizado, rutinizado y dependiente (en la familia, en el colegio, en el taller), frente al tiempo y al espacio de fiesta libre de toda coacción y norma aparente. Estos parámetros espacio-temporales son los que realmente cuentan para muchos jóvenes, los cuales adquieren el símbolo del mundo propio y de la libre manifestación de su personalidad.

Ambos parámetros se concentran en la noche, como el momento de la libre elección que suscita una nueva existencia para convertirse en un potencial movilizador en los distintos sectores juveniles. La noche, para los jóvenes, es la propia escenificación del presente, en la que se suspende el tiempo. En ella se experimenta una especie de salida del calendario y del reloj. El joven no mira la hora ni atiende a disciplina alguna; le seduce que no haya un principio convencional ni un fin reglado.

Este espacio y este tiempo no reglado constituye, continúa el mismo autor (1994.14-15), un “elemento de transgresión”, ya que se suspende el control social: “no resulta indiferente que la noche empiece precisamente cuando los adultos se acuestan y que regresen a casa cuando sus padres están a punto de levantarse”.

En la noche, los jóvenes actuales, tienden a querer gozarlo todo simultáneamente con la amenaza constante de la provisionalidad y de la insatisfacción permanente. En este contexto se fraguan circunstancias de huida hacia adelante de muchos jóvenes actuales. González Avión (1999) mantiene que a pesar de esa huida muchos buscan y encuentran en la pareja, en el grupo de amigos, y en la propia familia, un grupo de referencia donde huir de la despersonalización.

La búsqueda de su propia identidad es un rasgo que identifica a los jóvenes como grupo social. Esta búsqueda suele aparecer dependiente de la identidad alcanzada por los iguales. Aspecto que puede interpretarse como un rasgo común, con connotaciones diferentes, según cada generación.

Nuestros jóvenes actuales están creciendo en el pluralismo de nuevas cosmovisiones (como la globalidad y la posmodernidad) que actúan como factores referentes en la construcción social de su identidad. En líneas generales, apreciamos que en nuestro mundo contemporáneo se imponen modelos estereotipados y con frecuencia vacíos interiormente fenómeno que no es ajeno al contexto del mundo adulto.

En general, las personalidades de los ciudadanos contemporáneos oscilan entre dos polos que se sitúan, en un extremo, en visiones unívocas de fundamentalismos religiosos o nacionales, y en el otro, visiones más plurales matizadas por identidades que reconocemos dispersas.

- Los medios de comunicación de masas

En la búsqueda de identidad, fundamentales en nuestros días, juegan un papel muy importante los mensajes emitidos por los medios de comunicación como órganos de enculturación.

No es pretencioso decir que la televisión ocupa un lugar central en el mundo general de los ciudadanos y particular de los jóvenes. De manera paulatina otros medios de implantación creciente como internet han venido no a suplantar sino a reforzar esta centralidad. Este conjunto de medios giran en torno al estatuto de la imagen cuyos rasgos característicos son la provisionalidad, la ligereza y la rapidez a través de los cuales todo puede ser vivenciado simultáneamente.

Su aparente ingenuidad, está cada vez más discutida por los “peligros” educativos que supone, desde el punto de vista psicosocial, como medio que crea modelos y tendencias conductuales en el gran “cajón de sastre” del consumo.

En general, como potentes medios de trasmisión cultural, los medios de comunicación imponen una realidad virtual en la que los ciudadanos pueden llegar a percibir en un mismo instante ejemplos del drama del hambre en el mundo y la frivolidad de un telefilm o concurso.

El consumo ha pasado a ser horizonte cultural en la creencia de que todo lo que se experimenta como necesidad o deseo puede estar al propio alcance.

García Conclini (1995) habla del consumo en términos de “ un conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos”, además de constituir gran parte de “la racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad”.

Tanto para los jóvenes, como para gran parte de la población adulta se han impuesto, en el quehacer cotidiano, unos usos y abusos que pregonan y venden como cultura social los medios de comunicación de masas. García Roca, J. (1994) realizó una espléndida exposición de ciertos elementos que se han impuesto culturalmente y que en los grupos jóvenes llega a tener una incidencia total. Se trata, del culto a la imagen externa y del uso de la sexualidad como experiencia prematura e intrascendente.

En síntesis, señala que (1994: 17-20) el cuerpo se ha convertido en objeto de atención y superación. Lo poseemos como una especie de capital físico que debe explotarse y transformarse, pero sobre todo apropiarse. Sin duda, confirman esta dimensión el éxito de la gimnasia, del cuidado corporal, de ciertos deportes “autistas”. La expresión corporal se ha convertido en un medio esencial de comunicación humana. Prácticamente todo en la juventud es una aventura corporal.

Las prácticas sociales dominantes sobresalen por la variedad, profundidad y sutileza de la protección del cuerpo. Ha crecido el sentido de una salud más integral y más atenta a las diferentes dimensiones de la persona; se estima como nunca la salud física, psicológica y mental.

La lógica del mercado se ha extendido sistemáticamente al cuerpo como un bien que posee alta cotización social; esto ha engendrado nuevas formas de esclavitud. Los valores del cuerpo aparecen como bien que se puede cultivar educativamente, como explica Gervilla, E. (2000).

En esta cultura, hay que resaltar el papel protagonista que tienen los jóvenes en el mundo publicitario. Los mensajes, que más frecuentemente pueden observarse, pretenden una vinculación del cuerpo joven con los productos que se publicitan hasta el punto de que este cuerpo, comúnmente seductor, se asocia a la adquisición del objeto.

Por lo tanto ambos elementos, cuerpo joven y consumo, se unen en el mantenimiento de mensajes publicitarios que se interiorizan con facilidad y mediatizan de manera absoluta las decisiones, gustos y tendencias.

No obstante, no seríamos justos si en este interés por el cultivo corporal no encontrásemos cualidades culturales positivas, que tiene que ver con una vida más sana, fundamentada en las prácticas deportivas y en dietas y estilo de vida sanos y equilibrados. Así Morón Marchena, A. (1999:221) explica el concepto de educación para la salud, como el desarrollo de unos valores personales que se instauran en el mismo cuerpo y que tienen como consecuencia el bienestar físico, psicológico y social de los ciudadanos. Rasgos que particularizamos en los jóvenes por tratarse del sector juvenil más interesado en el desarrollo de estos valores.

En suma la cultura contemporánea, cuyo prototipo es el mundo juvenil, podríamos decir que es la cultura del presente lo que lleva aparejada cierto pragmatismo superficial que se antoja plagado de ilusiones materialistas y que convierten al sujeto en un ser instalado en la infelicidad permanente.

1.4.3. Factor cultural

1.4.3.1. Aspectos Generales

La cultura en un sentido amplio es entendida como todo aquello que el individuo aprende por contraposición a aquello que le es genéticamente dado.

También puede entenderse por cultura a la suma total de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conducta que son compartidos y transmitidos por los miembros de una determinada sociedad. Determinados aspectos de la cultura, como los analizados anteriormente (organización social, económica, estructura familiar, patrones de enculturación, etc), son fundamentales para entender la vida humana en todas las sociedades.

Camilleri, C. (1985) define el término cultura como el “conjunto de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas mediante la filiación a un grupo social concreto, que lleva a interpretar los estímulos del entorno, según actitudes, representaciones y comportamientos valorados por esa comunidad; significados que tienden a proyectarse en producciones y conductas coherentes con ellos”.

Desde esta perspectiva antropológica, Jordan J. A, (1997) habla de “significados” como aquellos elementos que dan sentido o filtran la forma de entender la realidad física, social y espiritual en la que se insertan los fenómenos.

De los muchos otros enfoques del término recogemos la visión de Del Arco Bravo I. (2001) para quien “la cultura es una realidad instrumental diseñada por el hombre para satisfacer sus propias necesidades biológicas y psicológicas fundamentales”. Y de Kymlicka, W. (1995) quien la define como “el conjunto de costumbres, perspectivas, hechos, de un determinado grupo”.

En las diferentes concepciones del término cultural podemos encontrar algunas características que creemos aparecen implícitamente:

- En primer lugar, para hablar de cultura es necesario hacerlo de una realidad vivencial de unos individuos en potenciales interrelaciones convivenciales. Por tanto decimos que la cultura construye realidad.
- En segundo lugar, la cultura es un todo integrado de normas, instituciones y otros factores interrelacionados.
- En tercer lugar, la experiencia colectiva, aquella que se comparte de manera activa y comúnmente aceptada, supone la creación de símbolos de todos que se transmiten a otros; entre los que cabe el componente de herencia generacional.
- En cuarto lugar, la cultura se comparte diferencialmente ya que es vivida de forma distinta por los integrantes del grupo.

- En quinto lugar, la cultura es adaptación. Cada cultura crea un estilo de vida que capacita a un grupo de gente para sobrevivir y reproducirse en un entorno concreto.

En general, con respecto a la producción de fenómenos culturales y en particular de aquellos juveniles, la síntesis histórica tiende a establecer una relación directa entre el dinamismo de la sociedad y su capacidad de cambio. Así, con respecto al concepto cultural juvenil este dinamismo se ha traducido en nuevos movimientos sociales que han reclamado e inducido una nueva forma de vivir la afectividad, la familia, la economía, la sociedad y la política.

Así se piensa que la cultura juvenil, a pesar de haberse promovido por movimientos más o menos fragmentarios, ha cristalizado en movimientos estéticos y de relación cotidiana popularizando estilos de vida y de relación con elementos simbólicos de la modernidad que ha permitido, entre las muchas manifestaciones, el redescubrimiento de religiones, la implantación de ideologías progresistas y democráticas, o la identificación de los que hemos llamado movimientos sociales como formas nuevas de adhesión, tal es el caso del feminismo y el ecologismo.

No obstante, en la actualidad el poder influyente de los medios de comunicación social y de patrones excesivamente superficiales, nos muestran otros rasgos culturales juveniles fuertemente influenciados por elementos neoconservadores y del neoliberalismo económico que ha impuesto la cultura occidental de finales del siglo XX.

1.4.3.2. Características actuales de la cultura juvenil

Si atendemos a los factores mencionados anteriormente, los rasgos que le adjudicamos a esta cultura juvenil han resultado de la elaboración obtenida de los autores consultados: Gervilla Castillo, E. (1993, 2000); González Blasco, P. (1999); Elzo, J. (1999), Orizo, F.A. (1999), Martínez Cortes, F. (1994), González Avión (1994), García Roca, J, (1994) y Lozano i Soler (1994), Revilla Castro (1996) y Urías (2000).

Así decimos que en la conducta juvenil predominan elementos de:

a) Complejidad, ya que apreciamos que las señas de identidad juveniles configuran nuevos procesos. Primero, la transformación demográfica que está haciendo que la familia, como institución, adopte una mayor debilidad esencial en contra de otras elecciones afectivas. En segundo lugar, se está disociando la sociedad tradicional y sus estamentos aparecen ahora más diferenciados a favor de otras formas de relación (parejas de hecho, del mismo sexo, etc.). En tercer lugar, se produce una mayor movilidad espacial y temporal lo que acarrea una mayor diversidad de identidades.

Para Garcia Roca, J. la complejidad es un rasgo distintivo de la percepción de lo real y de la mentalidad generacional. La permanente respuesta del "depende" resalta la tendencia de los jóvenes de responder simplemente a lo complejo. Para este autor, por el contrario, el "zapping" constituye el símbolo de una realidad fragmentada que se compone de trazos. La TV ocupa un lugar central en la vida de los jóvenes y su estatuto, el de la imagen, es la provisionalidad, la ligereza y la rapidez.

b) Consumismo, ya que se trata de generaciones que, cada vez desde una edad más temprana, se encuentran ante los productos del mercado y su lógica de uso sin conciencia crítica, ni selectiva. Algunos rasgos a los que ya hicimos mención, como la centralidad del cuerpo, exteriorizan este fenómeno. Consumir es apropiarse de imágenes que previamente se han señalado como identificadoras. Por otra parte, la vieja moral de la austeridad parece estar en buena medida desacreditada.

c) Presentismo, ya que en el estilo vital vivencian el hoy, el presente, sin reparar tanto en el pasado y no fijándose en lo que depara el futuro. El presente se vive como un tiempo de deseo escenificado en

la noche, y el tiempo no normativizado, como ocurre con los fines de semana. El carácter compulsivo, de este presentismo, se manifiesta en el ansia de querer gozarlo todo, al mismo tiempo; lo que establece una clara diferencia en la conceptualización del uso del tiempo con respecto al mundo del adulto. Se trata de la visión de la realidad en su concepción inmediateista y en el mantenimiento acusado de fuertes tendencias hedonistas y egocéntricas parece predominar una mezcla de deseo e insatisfacción.

d) Pragmatismo o actitud escasamente idealistas en referencia al más determinante rasgo que culturalmente había caracterizado al mundo de los jóvenes.

Este pragmatismo hace que la vida sea percibida básicamente como un presente en cambio constante. La identidad de esta generación juvenil tiene escasos resortes ideológicos y por el contrario se sustancia en determinados signos de identificación que son móviles, potencialmente intensos, repetitivos y provisionales. Estos signos suelen identificarse con el deseo de estar en grupo, la aparente neutralidad o la prolongada permanencia en el seno familiar.

Para Urías (2000), estos jóvenes se sienten unos incomprendidos en la calle, la escuela y en sus casas; lo que explica el fuerte componente emocional de la conducta con relación a sus iguales. Externamente se presentan con una imagen social de colectivo que exhibe una imagen monótona, repetida (en sus formas de vestir, divertirse, comunicarse, consumir, desear, etc) que le impregna un aire de familia y una fuerte identidad tribal.

e) Individualismo. Como reflejo prototípico de la sociedad contemporánea, la imagen juvenil de la cultura actual señala que uno de los pilares fundamentales sea el individualismo, en oposición a otro

modelo comunitario. En la cultura actual reconocemos un individualismo pragmático que tiene sus repercusiones en temas tan importantes como los de la concepción de la libertad (libertad individual y privada) y de la igualdad.

- Con respecto a la libertad se detecta una creciente dicotomía entre lo privado-familiar que se valora más y en cuyo ámbito los jóvenes se muestran moralmente más restrictivos; y lo público-civil que se valora menos y en cuyo ámbito los jóvenes se muestran moralmente más permisivos, especialmente en el ámbito de las opiniones.
- Con respecto a la igualdad se atenúan los radicalismos igualitarios y la igualdad está dejando de ser un ideal de la cultura neoliberal. Con respecto a la diferencia de sexos desciende la permanencia de la mujer joven en las tareas del hogar y se produce, en cambio, el ascenso continuo de la mujer joven a los estudios formales.

f) Perplejidad e Incertidumbre. Otra nota característica de la sociedad de nuestro tiempo, atribuible a la cultura juvenil, es la perplejidad que se produce en el devenir de la vida cotidiana. En el fundamento de esta perplejidad, según González Avión (1994) podemos decir que la sociedad del nuevo milenio está marcada por fenómenos de grandes integraciones y grandes desintegraciones. Hasta hoy, la principal integración viene siendo la económica; en cambio la principal desintegración parece ser “lenguaje de sordos” que exige el reto de encontrar elementos razonables que permitan a la humanidad aceptar y encarar procesos de respeto y aceptación de naturaleza medioambiental, lucha contra la pobreza y la desigualdad mundial, etc.

Para Tedesco (1998) la universalidad del capital tiene dos importantes mediaciones: la primera es la mundialización de la técnica, especialmente a través de la revolución informática, la segunda es la de

los medios de comunicación que han contribuido a crear la aldea planetaria. Según observamos, esta perplejidad aparece reflejada en la aparición de hechos puntuales y a la vez trascendentes (como la crisis suscitada a raíz de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 en la ciudad de New York- EEUU) que han puesto en evidencia la vulnerabilidad del sistema en el “corazón” del primer mundo y su fragilidad emocional para soportar la contrariedad. Sin embargo, esta conciencia parece insensible ante la catástrofe diaria de los pueblos y territorios del tercer mundo.

En este análisis, la cultura contemporánea y, por extensión la cultura juvenil acoge el futuro con incertidumbre. González Blasco y Elzo en el informe “Jóvenes Españoles’ 99” señalan que el futuro, para los jóvenes, ha dejado de ser un objeto de deseo para convertirse en una especie de amenaza que suscitaba preocupación y miedo; aunque la indiferencia y la falta de expectativas sean las notas más características.

g) Precariedad económica. La mayoría de los autores consultados, y expresamente Elzo, J. (1999), señalan que el componente de precariedad económica es, hoy por hoy, un factor de identificación generacional. Así la dependencia económica de la familia o de la sociedad a través de sus instituciones (fundamentalmente formativas) evidencian unos rasgos de limitación o negación económica que lleva parejos otros componentes psicosociales como la frustración y la ansiedad existencial.

Esta situación de precariedad económica nos hace ver una gran contradicción entre lo que históricamente se plantea que debe ser la socialización de los jóvenes, como proceso encaminado a la reproducción y superación del estatus adulto, y la realidad de fragilidad estructural de la cultura juvenil contemporánea.

Según García Roca, J. (1994a) hay dos hechos cuya vigencia y actualidad han establecido una auténtica trascendencia histórica que atraviesa transversalmente a la población juvenil. Hablamos del desempleo y la drogodependencia como estigmas que han marcado a las generaciones de los años 80 y 90 en la sociedad española.

h) Subcultura grupal. La población juvenil, ante esta amenaza, oscila entre adaptarse a la sociedad que le ha tocado vivir o la precariedad que determina la falta de posibilidades para integrarse en él. Así podemos afirmar que en la variedad de opciones, situadas entre la adaptación y la exclusión, germina el fenómeno del pluralismo juvenil que da origen a diferentes subculturas.

En la evolución del proceso se observa que la situación de los jóvenes en una primera etapa adolescente experimenta notables beneficios ya que existen enormes dispositivos para la formación (centros de enseñanzas medias, universitarios, programas de inserción laboral, etc) y de incentivos a la ocupación (prácticas de aprendizaje, programas de primer empleo, etc)

Sin embargo, llegada la mayoría de edad se plantea el gran dilema de la integración social. Los casos de éxito de integración se producen cuando existe pleno acceso a responsabilidades comunitarias, el cultivo sano de las dimensiones de la personalidad y la presencia pública con relación al ejercicio laboral, familiar, etc.

Ante la influencia de la selección socioeconómica ocurre que en el lado contrario de la balanza se cronifican las dificultades. Apareciendo los jóvenes que recurren a otras fórmulas de afiliación en los que buscan encontrar respuestas a sus frustraciones y carencias. Ante esta disyuntiva de integración se mantiene constante la amenaza de la fragmentación subcultural.

- i) **Polivalencia.** Como dato significativo y concluyente de este apartado, nuestro interés analítico no deja de ser, en buena medida, un “atreimiento” ya que, lejos de perfiles y rasgos definitivos de la condición juvenil, lo que emerge la figura del joven polivalente al que le reconocemos valores positivos como el haber redescubierto la solidaridad como un valor central vinculándolo a su responsabilidad individual.

Al respecto, de este conjunto de rasgos, Revilla Castro, J. (1996) presenta una clasificación que obedece, según explica, a diferentes “discursos” en el ámbito de las ciencias sociales sobre la juventud. Los distintos aspectos de estos “discursos” aparecen, según el interés de cada uno, a través de una explicación de naturaleza más psicológica, o sociológica, u orientada por postulados psicobiológicos, etc. Lo que supone admitir que muchos calificativos tienen una idea preconcebida del joven como sujeto, objeto, agente o producto de la sociedad, según los casos.

En su argumentación establece una amplia clasificación de los diferentes discursos.

Así hablamos primeramente se refiere al discurso del “hedonismo narcisista” que aparece en la opinión de algunos autores (Martín Serrano, 1992; Arranz, 1982; Gil Calvo, 1985) y supone una crítica radical al modelo de joven actual que utiliza su valoración del placer como criterio moral. La visión es pues una juventud materialista que percibe la realidad en el “tener”.

En segundo lugar, se refiere al discurso que mantiene la “mitificación del joven” como exaltación de todo lo juvenil o juvenalización de la sociedad; y entre los investigadores que plantean este enfoque menciona a Moya, (1983); Beltrán, (1984) y Lozano i Soler, (1994).

En tercer lugar, se hace alusión a un discurso de la “juventud como producto histórico y/o social” postura que pretende sustentar el carácter de la juventud como el periodo de transición entre la niñez y la vida adulta. Tanto la sociología como la antropología, en coherencia con esta idea, vienen a coincidir en que el fenómeno es específico de nuestra sociedad occidental. Algunos investigadores que han analizado el fenómeno desde este prisma han sido sobre todo Lozano i Soler (1994) y Feixa (1998).

En cuarto lugar, encontramos el discurso de la “juventud como agente de cambio social”, que entiende, en argumentaciones de Zárraga, (1985); García Rincón, (1994); o Cembranos, (1986), que los jóvenes son protagonistas tanto de la reproducción como de la transformación social, y se convierten en un sujeto histórico con entidad propia. Aunque la tendencia cultural de este discurso se inclina por acentuar la visión del futuro a través de los jóvenes.

En quinto lugar, hablamos del “discurso de la contestación juvenil”, en cuanto se pone el acento en la “relativa independización axiológica” (Torregrosa, 1972) con respecto a los adultos. Este discurso argumenta el carácter rebelde e inconformista que se le adjudica a los jóvenes en muchas manifestaciones culturales (gamberrismo, pasotismo, etc) y que en buena medida es una añoranza de los acontecimientos de los años sesenta.

En sexto lugar, hayamos alusiones al “discurso de la subcultura juvenil” o subcultura grupal, a la que ya hemos elegido, en la que autores como Torregrosa, (1972); Zamora, (1993); y Feixa, (1998), explican los estilos de vida diferenciados y la formación de microsociedades juveniles que diferencian a los jóvenes de los adultos en aspectos tan significativos como el atuendo o la imagen física.

En septimo lugar, hay un discurso que ya hemos abordado de transición a la vida adulta; pero que en este caso remarca el hecho en la “superación de la barrera laboral” como paso definitivo a la autonomía personal y social del mundo

adulto; discurso que se apoya en la superación del estatus de precariedad económica, al que hacíamos referencia. Así Galland (1994) habla de dos modelos diferenciados: el de la “instalación” o instantaneidad que afecta a los jóvenes de extracción obrera; y el de la “postergación” de los jóvenes burgueses a la espera de que la formación y el tiempo colmen sus expectativas.

En octavo lugar, están los argumentos que ponen el énfasis en las relaciones de poder y que interpretan que existe una posición “subordinada y discriminada” de los jóvenes con respecto al mundo adulto. Así González Blasco y otros (1990) se refieren a la “posición subordinada de los jóvenes con la expectativa de unos beneficios futuros”. Y Cembrano (1986) y García Roca (1994) hacen mención al aumento progresivo de la marginación de la juventud al perder progresivamente cada vez mayor capacidad de acceder a los bienes. Discursos que se explican (aunque de forma diferente) en la perpetuación de aquel estatus de precariedad económica.

En noveno lugar, encontramos el discurso de la “búsqueda de la identidad” mantenido por Lozano i Soler (1994) y García Roca (1994) que argumentan que el principal problema de la juventud actual es la identidad y el predominio, entre sus rasgos característicos, de la precariedad.

En décimo y último lugar, encontramos un discurso unificador de los anteriores; el de la “diversidad juvenil” cuyos rasgos son esencialmente contradictorios y reflejo de la existencia de una realidad plural y difícilmente compatible puesta de manifiesto en rasgos situados en el origen (la complejidad de la realidad) y la consecuencia (la condición juvenil polivalente). Gil Calvo, (1985); Martín Criado, (1998); y Arránz, (1982) se encuentran entre los autores defensores de estas posiciones.

En resumidas cuentas podemos decir que la complejidad del fenómeno hace compleja su comprensión y, en todo caso, al hablar de juventud ha debido

quedar patente, como explica Revilla (1996), que no podemos pensar en la juventud ni como agente de cambio ni como sujeto histórico. Solamente ciertos grupos de jóvenes tomarán un protagonismo importante cuando tengan una serie de intereses comunes por los que luchar y consigan organizarse en torno a unos objetivos concretos.

En definitiva, podemos decir que los jóvenes no prefiguran el futuro, sino que son una radiografía de nuestro presente, de una cultura y de todos los que vivenciamos también esa cultura. Por lo que decimos que no hay problemas o cuestiones juveniles sino problemas sociales que se reflejan o se condensan en general en todos los sectores sociales y, en particular, en sectores especialmente sensibles y vulnerables como es el juvenil.

1.5. ALGUNOS JÓVENES Y SUS PROBLEMÁTICAS

1.5.1. Exclusión, inadaptación, marginación y otros conceptos

A lo largo del análisis del concepto cultural de posmodernidad hemos venido señalando un fenómeno consecuencia de la sociedad contemporánea; se trata de la dualidad de la población a partir de la cual la terminología científica añade nuevos términos para denominar a esta población situada “a uno u otro lado” del concepto.

García Roca, J. (1994) dice al respecto que “las connotaciones de la realidad se reflejan, en primer lugar, en el lenguaje, en las formas de nombrar y designar dicha realidad”. En referencia a los jóvenes se pregunta: “¿Cómo llamarlos?, ¿Jóvenes marginados?, ¿Jóvenes en riesgo?, ¿Jóvenes inadaptados?, ¿Menores predelincentes? ¿Sujetos frágiles?(...). Las dificultades del lenguaje son las antenas más sensibles para captar los temblores y las transformaciones más profundas de la realidad; pero también son las palabras, finalmente, las que orientan los procesos sociales, debido al carácter preformativo del lenguaje” (Ob. cit.: 229-230).

a) Marginación social

Lo que denomina (ob. Cit. p. 231) el “paradigma de la marginación” es la definición de un espacio social que se crea en dos zonas: la “zona de integración y la zona de la exclusión. Así hablamos de pobreza para referirnos al componente económico del problema, de inadaptación para referirnos a los elementos de desintegración y anomía sociales, o exclusión para insistir en el conjunto cultural de personas marginadas; concepto enfrentado al de cohesión social”.

Para De La Obra Sierra, S. (1999: 245), la “marginación social” implica la separación o exclusión de algún grupo respecto a la sociedad global que incluye todas o algunas de las siguientes notas: a) no aceptación de los valores y normas dominantes en la sociedad; b) un trato discriminatorio respecto a la participación en los bienes simbólicos y materiales y c) en general, se instalan fuera del sistema de producción. En cuanto a las formas de marginación social, una fundamental es la cultura de la sociedad global y, más concretamente, la vigencia de estereotipos y prejuicios sociales.

Valverde Molina, J. (1992b) dice que genéricamente “marginación social” es lo que está al margen de la normalidad. Para lo cual exige la referencia a un grupo concreto, llamado grupo normativo, que viene determinado por la estructura del poder. La marginación es una situación en la que se encuentra un individuo siempre de forma pasiva al margen de su propia decisión e intereses.

La edad juvenil predispone a ciertas conductas marginales, dado que el joven aún no está integrado como el adulto. En este sentido, los jóvenes en desventaja socioeconómica, constituyen un grupo social con riesgos de exclusión. En los núcleos urbanos, por circunstancias sociales, económicas y culturales, aparecen zonas sociales de exclusión. Los fenómenos que generan la marginalidad se producen de forma progresiva entre cierta población de riesgos.

Volviendo a la delimitación espacial que establece García Roca, J. (1994) en referencia a las zonas de integración y exclusión señala que “el mundo de la juventud obliga a representarse los espacios de manera más compleja, ya que algunos problemas cruzan horizontalmente ambos espacios. A causa de esta complejidad se ha creado una zona intermedia que denomina “zona de vulnerabilidad”.

b) Inadaptación social

Junto a este término, encontramos otras definiciones. Así podemos hablar de “inadaptación social” frente a “normalidad social”.

El inadaptado es el individuo que fracasa ante los estímulos que el medio social le ofrece y por tanto manifiesta un comportamiento discrepante respecto a las pautas comportamentales consideradas normales. Puede ser la situación de marginación la causa de que el individuo llegue a manifestar el comportamiento discrepante. Este comportamiento será aceptado o rechazado dependiendo de que esté más próximo o no al grupo normativo.

Se entiende que el inadaptado social es aquel que actúa fuera de la norma, aunque el verdadero alcance de su precisión conceptual puede ser analizado desde diferentes puntos de vista:

Por definición, desde un **punto de vista general**, el estudio de la exclusión y la inadaptación social va a referirse a la sociabilidad del individuo, la cual, desempeña un papel fundamental en la configuración de su personalidad. La existencia de la sociedad lleva consigo la instauración de un orden social, lo que supone, la instauración de unas pautas institucionalizadoras de comportamiento que tendrán que ser internalizadas por los individuos para que estos, asuman su papel como miembros del grupo, y pueda proceder al control interno de su comportamiento.

Cuando existe falta de conformidad con los modelos normalizados puede ocurrir que el sujeto pretenda modificar dichas pautas o que éste sea rechazado por el grupo social provocando, en este segundo caso, la marginación social.

En una sociedad autoritaria exclusión e inadaptación social, serán consideradas conductas desviadas, mientras que en una sociedad democrática, desde el punto de vista legislativo, se tendrá en cuenta la pluralidad. En todo caso, el sistema establece unos mecanismos que buscan la conformidad de comportamientos con estas pautas institucionalizadas y a esto se le llama control social.

La principal institución de control social es la jurídica mediante la cual se tipifican como normales o legales unas conductas o a la inversa. Desde el **punto de vista jurídico**, el anormal es identificado con el delincuente.

Llamamos delincuente a aquella persona que comete un delito contemplado en un determinado Código Penal. Es por tanto un concepto jurídico y se refiere más que a una conducta a un acto concreto.

En nuestra sociedad la hegemonía de la perspectiva jurídica es tal que se permite el poder de diagnosticar la desviación (juzgar) y de decidir el tratamiento (encarcelar) de la persona que lo manifiesta.

La legislación española en materia penal se remonta a la segunda mitad del siglo XIX y se ha basado en la idea que considera al delincuente como una persona anormal que no es capaz de utilizar su libertad, según González Zorrilla, C. (1985).

La Ley de Tribunales Tutelares de Menores vigente hasta hace pocos meses, que tiene su origen en 1918, se remonta a 1948; posteriormente había sido parcialmente modificada (L.O. 4/92 de 5 de junio sobre reforma de la “Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de

Menores”) hasta la definitiva Ley 5/2000 de 12 de enero llamada “Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor”.

A pesar de estas recientes modificaciones, hasta la fecha, en la tradición legislativa española, han prevalecido rasgos más represivos y judiciales que tutelares y educativos. En todo caso, la mayoría de los delincuentes reincidentes superan la edad de 18 años (por lo que reciben la aplicación penal ordinaria) aunque no por eso dejen de ser denominada población joven.

Como rasgos más comunes de la intervención social de las instituciones judiciales, destacamos las valoraciones que González Zorrilla (1985) realiza con respecto al delincuente común:

- La dureza de la pena, que sólo pretende aislarlo socialmente.
- La procedencia social del infractor; por lo que el problema es estructural y de amplio calado socioeconómico.
- La ausencia de medidas terapéuticas ya que la imposición de la condena sólo supone el internamiento sin ninguna medida terapéutica “de facto”.
- El momento de la intervención de la ley en ningún caso es preventivo; sólo interviene cuando se comete el delito por lo que se demuestra la ausencia de la política de defensa social del delincuente.

Por otra parte, en la medida en la que sólo interviene la institución judicial, cuando existe un problema social, podemos decir que, se está formalizando un conflicto entre el individuo y su entorno y, frecuentemente, el chico delincuente vive una situación que le hace pasar de víctima a agresor.

Por último, desde la perspectiva judicial, se formaliza una constante incomunicación basada en la distancia: social y cultural (del que hace y aplica la ley y del que tiene que cumplirla), intelectual (puesto que el que decide no ha tenido ningún contacto con el menor), geográfica, etc.

Desde un **enfoque estadístico**, definimos lo normal como aquello que caracteriza la conducta de la mayor parte de una comunidad social. Pero este concepto, aparentemente objetivo, encierra no pocos elementos subjetivos entre lo que destacamos que la sociedad se regula bajo una clasificación de los individuos exigiendo igualdad en situaciones de desigualdad inicial, que tiene que ver, en muchos casos, con la cultura y con las posibilidades socioeconómicas.

Desde el **punto de vista sociológico**, el concepto de normalidad podemos identificarlo con lo bueno, es decir con aquellos actos que están de acuerdo con las costumbres. Un comportamiento es normal cuando sus efectos sobre el entorno son positivos, es decir, cuando está adaptado a la realidad.

Con respecto a esta perspectiva, existe una amplia tradición investigadora al respecto (ob cit. pp. 75-95) y en general los autores desenvuelven esta temática en torno al concepto de desviación social ya que pretenden describir y explicar porqué se produce el fenómeno delictivo desde el análisis del contexto en el que se produce.

Esta perspectiva se interesa, más que por el hecho del delito, por el contexto en el que éste se produce y hace hincapié en que el comportamiento desviado es una consecuencia, hasta cierto punto lógica, de la desestructuración del sistema social, que se manifiesta mediante una situación habitual de conflicto entre el individuo y el contexto institucional.

Desde un **punto de vista psicológico**, decimos que es normal aquel individuo que no se considera trastornado o etiquetado como tal, es decir, aquel que se tolera y es tolerado, que no pone en peligro las estructuras de poder y que forma parte del grupo normativo.

Según Valverde Molina, J. (1993: 51-104) los principales rasgos que definen la personalidad del delincuente se estructuran en aspectos referidos a:

- La afectividad: labilidad afectiva, dureza emocional, indiferencia, bajo autoconcepto y autoestima, depresión latente, ansiedad, inestabilidad emocional.
- La relación interpersonal y social: escaso desarrollo moral, tendencia a descargar en otros responsabilidades, agresividad extrapunitiva, identificación con valores antisociales, resentimiento, inmediatez del comportamiento, rechazo de la autoridad, retraimiento social, egocentrismo, descontrol del comportamiento, sentimiento de inferioridad, ausencia de sentimientos de culpabilidad, rigidez, impulsividad, extraversión, incapacidad de asumir responsabilidades y diferenciar las gratificaciones.
- La capacidad cognoscitiva: bajo nivel de rendimientos escolares, dificultades de aprendizaje en ambientes formales, déficit expresivos de lenguaje hablado, rigidez cognoscitiva, falta de previsión de futuro, fantasías exageradas, inmediatez de objetivos y motivaciones, dificultad para mantener la atención, dificultad en programar acciones, primacia del principio de placer sobre el de realidad, falta de perseverancia.

Asimismo diremos que, estos rasgos no tienen por qué tener un origen innato, sino que, pueden ser consecuencia de un proceso de aprendizaje persistente en ciertas situaciones; y que a la hora de explicar los fenómenos, no sólo es importante el estudio de los rasgos de personalidad del individuo, sino también, del ambiente en el que se producen.

Desde esta perspectiva podemos decir que, existen dos tendencias generales para explicar la conducta del excluido y el inadaptado social. La primera, con una orientación genetista y defendida por la corriente psicológica de los rasgos, plantea que las alteraciones de la personalidad provocan la

conducta antisocial. La segunda, de orientación ambientalista, invierte el proceso e interpreta que la conducta desadaptada provoca la personalidad delincuente.

Finalmente, **desde la perspectiva asistencial**, desde el S. XIX, existe un aparato institucional que pretende atender a la población infantil marginada y orienta, posteriormente, otras intervenciones desde posturas filantrópicas y asistencialistas propias de la mentalidad que heredamos de aquella época y, en general, de naturaleza caritativa monopolizada por las órdenes religiosas.

c) Pobreza

Por otra parte hay un término de raíz económica pero de connotaciones extensas y en estos casos hablamos de pobreza con relación a riqueza. Así decimos que son pobres aquellos que están fuera de los niveles de bienestar que se toman como medida (necesidades humanas básicas satisfechas y con recursos disponibles). Y como el bienestar se identifica con riqueza, y ésta con posición económica, entonces pobreza es sinónimo de peor posición económica o de falta de riqueza.

De la Obra Sierra, S. (1999: 245) dice que "pobre es aquel que no tiene lo necesario para vivir, el que no cuenta. Son ciudadanos menores, menos sujetos, y en consecuencia menos personas". Es decir que a la situación socioeconómica se añade un componente de degradación personal cuya alcance trasciende la mera situación carencial.

Sánchez Miranda, F. (1993) señala que los "marginados sin hogar" pueden definirse como individuos que se encuentran con mínimos medios económicos y en paro laboral, que no disponen de un habitat propio para alojarse, que han roto con lazos familiares, recurriendo a las instituciones sociales para sobrevivir, sin poseer recursos personales para afrontar la situación.

Este concepto de “marginados sin hogar” se equipara, con frecuencia, al llamado: “los sin techos” como aquel que engloba a todas aquellas personas que al carecer de vivienda hacen de la calle su lugar de residencia: mendigos, vagabundos, refugiados, inmigrantes sin recursos. Y también incluye a los conocidos como “transeuntes” como aquellos que, según el citado informe, sufren: desarraigo familiar y afectivo, carencias de hogar y trabajo, marginación, estigma y exclusión social, soledad, ruptura personal (fracasos, ausencia de triunfos y gratificaciones, humillados, victimistas, con baja autoestima, etc), subculturación como modo de vida, dependencia de instituciones, etc

“Pobreza, indigencia, inseguridad, exclusión, necesidad, privación (...) pueden ser tomados como sinónimos de la misma realidad, aunque la elección de uno u otro no es neutral: refleja tanto la imagen social del pobre como el papel que se le asigna en la sociedad y, consiguientemente, la exigencia con que se presenta su consideración” (Vila, L.,1998:151)

Para la Unión Europea (en Cortés Alcalá, 1996) los programas de “Lucha contra la Pobreza” (1990, 1991, 1993, 1995) plantean la decisión de poner en marcha unos dispositivos, referidos a los “pobres”. Estos programas se conciben como un conjunto de recursos sociocomunitarios dirigidos a aquellas personas, familias y grupos de personas cuyos medios (materiales, culturales y sociales) son tan limitados que les excluyen del mínimo nivel de vida aceptable en los Estados miembros en los que viven.

Por tanto el concepto de pobreza es relativo ya que se toma basándose en un patrón de referencia (con frecuencia el nivel de renta y la forma de encarar la supervivencia), que no siempre es igual y varía de unos contextos geográficos a otros.

Así Renes Ayala, V. (1993:30) considera que la pobreza es un fenómeno:

- Social, ya que como fenómeno no es debido a causas naturales sino a mecanismos y estructuras que la producen.
- Relativo, ya que obliga a la comprensión del binomio pobreza-sociedad que explique la pobreza desde la sociedad que lo produce.
- De naturaleza multidimensional, ya que se ponen en juego factores interconectados referidos a derechos sociales, oportunidades sociales, bienestar y subsistencia y llega a la educación, la cultura, la vivienda, el trabajo, la salud, la protección social, etc.

La pobreza como fenómeno complejo puede abordarse de muy diversas formas las situaciones familiares, o las deficiencias psíquicas o físicas, de marginación, soledad, abandono, etc.

Por ello (explica este mismo autor, pp. 32-33) no identificamos pobreza con “miseria”, pues ésta es una de las formas extremas de manifestación de la pobreza. Su identificación reduciría la pobreza a un fenómeno de pura carencia o subsistencia material, sin referencia a la participación y a las condiciones de posibilidad del ejercicio de los derechos sociales básicos. Como tampoco con la “marginación”, aunque la pobreza sea un factor creador de exclusión y marginación, pues la reduce a la perspectiva de actitudes y comportamientos, eliminando la referencia a los mecanismos y estructuras que la producen. Ni con la expresión grupos “menos desfavorecidos”, pues con ello obvia la relación pobreza-derechos, que viene a ser la relación constitutiva de la pobreza en tanto fenómeno social.

Finalmente Salinas Ramos, F. (1986:11) en el “Informe sobre la Pobreza en España. Extensión y causas” concluye señalando los síntomas de sus causas más profundas:

“La pobreza es algo multidimensional. Es manifestación de unas estructuras sociales de dominación, explotación y exclusión; es consecuencia de un sistema económico y social injusto y está agravada por el desempleo. Está íntimamente unida a la desigualdad. La causa profunda y última de la pobreza está en la entraña misma de un sistema social basado en una apreciación utilitarista de la persona y en una filosofía de la desigualdad. La pobreza persiste pese al crecimiento económico y la mejora de las condiciones laborales. Además la pobreza tiene a sus víctimas preferidas: los jóvenes, los trabajadores no cualificados, los inmigrantes, los desempleados mayores de edad, los ancianos y disminuidos físicos y mentales. El círculo vicioso de la pobreza arrastra consigo mala salud, mala vivienda, mal empleo y baja educación. Una carencia llama a la otra; la pobreza no es sino la acumulación de accidentes sociales en los individuos y en los hogares”.

1.6.2. El proceso juvenil de inadaptación social

El fenómeno de la inadaptación social o exclusión social (frente a normalidad social) entendido como un problema de comunicación rota entre el individuo y su entorno, solo podrá abordarse desde el conocimiento del contexto físico, familiar, escolar, laboral, etc. que configura su conducta. Las fuentes fundamentales consultadas para su elaboración han correspondido a la obra de Hirschi, T. (1969), Colectivo INEDES (1974), Casal, J., Masjuan, J. y Planas, J. (1990), Funes (1991, 1995), Castillo, A. (1999) y sobre todo las referencias y elaboraciones de Valverde Molina (1993,1996), García Roca (1994, 1998) y Elzo (1995, 1996).

Las raíces socioeconómicas del fenómeno son muy profundas, y con frecuencia su incidencia es una suerte de destinos que dependen del papel que cada persona juega con su vida y del lugar que el sistema social le asigna.

Consideramos que existe un “caldo de cultivo” previo, unas condiciones sociales que favorecen, inciden o evitan la agudeza de las problemáticas y que depende de:

- La interacción entre estructuras o elementos macroeconómicos como por ejemplo habitar en regiones pobres o ricas del planeta.
- El contexto o elementos microsociales como puede ser la pertenencia a familias, etnias o clases sociales determinadas.
- La realidad de los sujetos, es decir dinámicas vitales que tienen que ver con las elecciones y experiencias de cada persona.

Ya hemos referido la vertebración socioeconómica y la distribución desigual de la riqueza que ha determinado globalmente el desarrollo diferencial de los territorios y de las distintas capas de la población. Desde la perspectiva interna de los países occidentales, y más concretamente del caso de España, podemos reconocer una serie de condicionantes causales:

- El **modelo de sociedad** injusta que ha hecho que el modelo de crecimiento, que ha venido implantándose, se resuelva mediante la consolidación de la exclusión de grupos sociales y de situaciones sociales: Personas mayores dependientes o no de una pensión; mujeres amas de casa con escasa o nula formación, madres solteras, viudas, separadas; jóvenes analfabetos o con escasa formación, parados de larga duración o en busca del primer empleo, extoxicómanos, procedentes de la cárcel, etc; enfermos físicos, psíquicos, alcohólicos, ludópatas, toxicómanos, inmigrantes, minorías étnicas con dificultad de integración social; infancia sin familias o que convive con alguno de estos grupos; etc;

- La **ausencia de un puesto de trabajo** digno para todos.

Esta evidencia, en la actualidad, se ha magnificado ante la aceptación de hechos imperantes como la existencia del desempleo como fenómeno estructural, las condiciones cambiantes del mercado, la precariedad del empleo, la discriminación en su acceso y mantenimiento y la existencia de un creciente mercado laboral sumergido que significa mayores exigencias para los trabajadores sin reconocimiento de sus derechos laborales.

Casal, J., Masjuan, J. y Planas, J. (1990) señalan que los factores determinantes en la consecución del empleo son de naturaleza formativa, factores ambientales y variables personales.

Entre las condiciones señaladas, que incluyen esos factores, destacamos la adaptación del sistema formativo a la naturaleza del empleo, la situación y evolución del sistema productivo, las actitudes y estereotipos sociales frente a personas con discapacidad o experiencias traumáticas (drogas, cárcel, etc) y la actitud de la familia en la transmisión de la cultura laboral.

La incorporación del individuo al trabajo dependerá de las características del grupo socioeconómico al que pertenezca; que determinará, a su vez, el tipo de contexto familiar y escolar en el que se haya socializado. Así mientras que para unos, cercanos a la normalidad, la incorporación al trabajo supone la culminación de un proceso de adaptación, para otros supone la culminación de un proceso de exclusión.

- Unida a las dificultades laborales existe, comúnmente, un “componente amplificador” de éstas que tiene que ver con la **frustrada experiencia escolar y la escasa cualificación profesional.**

El ambiente escolar es junto al familiar la instancia socializadora básica de la que va a depender tanto la futura madurez intelectual del individuo como su ajuste al contexto social.

En el contexto de las instituciones educativas y de los jóvenes, hablamos del “fracaso escolar” para denominar un término que encierra la lectura del final de un proceso que se ha fraguado con los años y que supone a su vez un cúmulo de experiencias de fracaso.

Sabemos que los escolares ingresan en las instituciones educativas con unas determinadas características culturales provenientes de su contexto sociofamiliar, sus actitudes y sus expectativas y que estas características pueden aparecer más o menos distanciadas de la cultura académica, suponiendo diferentes grados de dificultad ante lo que inicialmente había sido un derecho igual para todos. Así la distancia entre la escuela y el niño va a ser menor cuanto más cerca esté la realidad que vive el niño de la realidad que transmite la escuela.

Pérez Gómez, A. (1998:26) llama “legitimación en la salida de las diferencias de origen” al mantenimiento e incluso cultivo de estas diferencias posiblemente acrecentadas por las ideologías competitivas, rígidas, uniformadoras e individualistas que, todavía hoy en la práctica docente, ampara el sistema educativo y por las bajas o inadecuadas expectativas formativas de la familia.

El fracaso escolar afecta sobremanera a los jóvenes más desfavorecidos. Para esta población, el fenómeno del fracaso escolar concita al menos dos consecuencias que predisponen a otros desencadenantes. Por una parte, condiciona negativamente la adquisición de conocimientos y, por consiguiente, la precariedad formativa y laboral. Y por otro, deteriora la autoestima en un ambiente, ya de por sí poco estimulante sociopersonalmente, por lo que orienta otras conductas negativas como la relaciones, más o menos continuas, con la economía sumergida, y en general, con la marginación y los entornos de violencia sociocultural.

Como explica Funes, J. (1997) el origen de la marginación no se sustenta en una sola razón. Es necesario observar que existen diferentes variables de tipo genérico y ambiental que favorecen los problemas. Así, niños que viven en determinados ambientes, heredan la capacidad para interaccionar con éste. Desde la perspectiva psicosocial, existen refuerzos y aprendizajes que hacen que los niños aprendan a desenvolverse en sus ambientes como una cuestión esencial de supervivencia. Estos aprendizajes suelen realizarse a través de la imitación de la familia, de los iguales, de modelos sociales del barrio en que viven o de héroes idealizados a través de los medios de comunicación.

En la vida del joven inadaptado se suele producir un profundo desfase entre medios y metas que le conduce a una situación de ruptura de la que, en gran parte, arranca la inadaptación social. Hirschi (1969) en la “teoría del control”, plantea que los tres motivos por los que los niños y jóvenes aparecen integrados desde una perspectiva social y moral son:

- Porque existen referentes familiares y afectivos estables.
- Porque el modelo escolar es congruente con ese referente y tienen un relativo nivel de expectativas hacia él.
- Porque poseen el sentido del respeto y consideración hacia la norma y las leyes y a quienes lo representan.
- Porque poseen una escala de valores que les permite establecer límites entre valores y contravalores.

En nuestra sociedad, el abandono escolar a edades tempranas supone la constatación del comienzo, como señala Valverde Molina, J. (1993), del “comportamiento de retirada” en el que se ponen de manifiesto rasgos psicosociales “desestructurados de la propia autoestima que se reflejan, desde sus experiencias, en conductas que evidencian las expectativas de perdedor del muchacho y su cada vez más acusada y consciente vulnerabilidad”. Esta situación posiblemente podría asociarse a otros procesos de desagregación y ruptura relacional y la “búsqueda” de alternativas de socialización.

Un ejemplo significativo, analizado por Elzo J. (1996:74), es “la droga ya que no es considerada causa del fracaso escolar, ni tampoco el fracaso escolar es causa del consumo de drogas; pero la mayoría de las veces el fracaso escolar es un mismo elemento dentro del conjunto total de la socialización diferencial”.

La influencia de la escuela en la inadaptación se manifiesta también a través de la ausencia de escolaridad y como fuente de inadaptación ya que el fenómeno del fracaso escolar está determinado no sólo por diferencias interindividuales (unos individuos alcanzan mejores resultados que otros) e intergrupales; sino también, una deficiente configuración de la estructura escolar.

Tal vez la familia esté más en el fondo de las causas de la inadaptación social del menor, pero la escuela está más próxima a su desencadenamiento.

- **La familia** como primera unidad de convivencia, de importancia y trascendencia en el proceso de identificación (de normas, pautas, actitudes, etc.) y valoración (es decir conformación de escalas de valores y criterios morales) de las personas que se prolonga al menos hasta la llegada de la edad juvenil.

Según Gorostide, B. (1991) las formas familiares establecen los tipos de matrimonio, filiación, parentesco, normas y concepciones a transmitir a los descendientes; pues lo que distingue a la familia humana es su papel formador de la personalidad sociocultural de los hijos.

Como agencia educativa, la familia actúa de manera asistemática e informal, compartiendo con la escuela la responsabilidad en la maduración de la personalidad de los hijos. Su presencia tiene una importancia especial cuando es posible que los individuos la identifiquen claramente con sus referencias afectivas y relacionales.

Para Serón Muñoz, J.M. (1994:81) “en la familia se organizan ideas, conceptos, pensamientos; una cosmovisión que permite regular afectos, cooperaciones económicas, socializaciones entre sus miembros, relaciones de género, etc”.

Por el contrario, buena parte de los conflictos surgen cuando desde edad temprana se sufren procesos de desafiliación y ruptura del tejido relacional natural. Entre las razones se apuntan algunas formales, que normalmente se provocan en la pareja: Separaciones, divorcios o viudedad; y otras coyunturales, de importancia cultural, como la denominada, por Lypovetsky (1990:162), “metamorfosis al cambio” producidas por el proceso de transformación que experimenta desde la consideración tradicional de institución obligatoria socialmente a un modelo nuevo entendido como institución emocional y flexible.

Su importancia no es exclusiva, ya que la familia no es un elemento aislado sino que su “existencia vital” está inmersa en un contexto mayor (la familia extensa formada por los ascendentes y relaciones de parentesco y proximidad y el entorno inmediato: amigos, vecinos, compañeros, maestros y el conjunto de relaciones normalizadas) y reproduce los parámetros de dicho contexto transmitiendo sus pautas.

Finalmente, hay ocasiones que encontramos a familias con un alto nivel de conflicto y deterioro causados normalmente por conductas paternas vinculadas a una o varias desviaciones (alcoholismo, drogadicción, economía sumergida, narcotráfico, prostitución, etc) que desembocan en la reproducción de actitudes inconscientemente heredadas.

- El **ambiente físico o habitat**, entre cuyas condiciones negativas, señala aspectos carenciales de vivienda y (chabolismo, hacinamiento, servicios sanitarios, etc), tamaño y características familiares. Por poner un ejemplo, el 67% de los chicos expedientados por el Tribunal Tutelar de Menores en 1998 pertenecían a familias numerosas, pobres y de bajo niveles culturales y educativos.

- En la edad juvenil el **grupo de amigos** es un importante agente socializador que ha venido adquiriendo un protagonismo ascendente, vinculado a factores determinantes de la cultura contemporánea.

Estos procesos complejos aunan en la experiencia aspectos ya comentados y referidos al deficiente desarrollo emocional y afectivo del joven, el fracaso escolar, desestructuración familiar, fragilidad y ausencia de valores positivos, precariedad laboral, etc.

Además las costumbres, hábitos o normas del grupo de referencia suelen tener carácter determinante. Como dice Elzo, J. (1995:69) “si el consumo de drogas es cercano, por existir dentro del mismo círculo personas que consumen sea en el mismo barrio, hermanos mayores o compañeros de cursos superiores en la escuela, se puede decir que existe un factor de riesgo a añadir”.

Puede existir, asimismo, una tendencia a idealizar comportamientos y a categorizarse según la identidad y pertenencia a cada grupo.

Por tanto, no sólo se opera una “busqueda” de nuevos estilos de vida, en el que se evidencian tendencias y deseos que pueden estar en el límite o fuera de la norma como posibles mecanismos de autoafirmación, sino elementos que pueden interpretarse en algunos casos de “fragilización de las expectativas personales, debilitamiento de los dinamismos vitales, y autoestima como pérdida de significados individuales y del sentido de la vida. Las expresiones más llamativas las constituyen la pasividad, la frustración personal y una cierta ansiedad compulsiva”. (García Roca, J. 1994:240).

La lógica de los razonamientos que estamos empleando no debe, en ningún caso, inducirnos a pensar que pretendemos transmitir un perfil decisivo y determinista del joven inadaptado. Esta no es nuestra intención; aunque admitamos que existen factores de riesgo. Así compartimos con Valverde Molina, J. (1996) dos ideas importantes:

Primero, es posible reconocer, al final del proceso creciente de exclusión e inadaptación social, que “casi la totalidad de estos muchachos comparten una historia de vida muy similar, pero no idéntica. Por tanto, en los análisis hemos de ser capaces de individualizar, de no aplicar a todos unos mismos moldes, por mucho que se haya extraído de la realidad”:

Segundo, que la particularidad de cada caso, de la experiencia de cada joven en este proceso, viene motivada por la complejidad de un cúmulo de problemas sociales que tienen sus detonantes y que afectan de manera desigual según la pertenencia a distintos niveles sociales pero que suelen recalcar en el fenómeno de complejidad socioeconómica denominada pobreza; con mayor o menor incidencia según aquellos niveles sociales de partida.

Con respecto al consumo de drogas en la juventud, según la “Encuesta sobre Drogas a la Población Escolar 2000” del Plan Nacional Sobre Drogas (EL País, 24 julio 2001, p. 24), entre los escolares de 14 a 18 años el “extasis” es la sustancia con mayor porcentaje de consumidores habituales (2,5% dicen haberlo tomado en el último mes), le siguen la cocaína (2,2%- y las anfetaminas y alucinógenos) menos del 2% en ambos casos.

Asimismo el informe apunta que “los jóvenes consumidores de estas drogas de fin de semana suelen ser estudiantes que pertenecen a un estrato social nada marginal” El citado informe también recoge que mientras se ha estancado el consumo de heroína (2% como habituales) ha aumentado el de cannabis o “porros” (31,2% de los escolares encuestados para un colectivo de 2.070.000 estudiantes dicen haberlo probado alguna vez en su vida).

De todas las drogas en porcentaje total las estrellas indiscutibles son el alcohol y el tabaco. El 76% dice haber bebido en alguna ocasión y el 58% haberlo ingerido en el último mes; el 34% ha probado el tabaco y el 30,5% ha fumando en el último mes.

En síntesis, el porcentaje total tanto de consumidores “experimentales” como “habituales” ha aumentado en los últimos dos años, en sustancias que no son la heroína, pasando el consumo de alcohol del 28,5% al 31,2% y el de tabaco del 17,2% al 19,4%.

Asimismo creemos que es importante comentar algunos tópicos con respecto a la relación entre drogodependencias y delincuencia.

- El primero de ellos es que se suele asociar al toxicómano con delincuencia y marginación:

“Cuando se aborda el tema con rigor científico se constata que ni la mayor parte de los que se drogan delinquen, ni que la mayor parte de los que delinquen se drogan, ni la mayor parte de las personas marginadas son delincuentes o drogadictos”.(Elzo, J. 1995:13; en alusión al título de Pantoja, J. y Guridi, L 1995: “Drogas, Desarrollo y Estado de Derecho”).

Lo que puede constatarse es que la degradación personal a la que se lleva con el consumo de drogas puede aproximar al individuo a cierto estilo de vida, sistema de valores, e incluso proceso de socialización en determinados ambientes entre los cuales cabe incluir la pobreza como destino probable.

Y también que encontramos a muchos sujetos que han accedido al mundo de la delincuencia como consecuencia de la lógica que envuelve al consumo de drogas en una necesidad diaria y progresiva como mecanismo de subsistencia.

- Otro tópico también extendido es la imagen socialmente reconocible del toxicómano heroinómano en fase avanzada de deterioro personal que deambula por las calles y lugares públicos viviendo al día y su estado induce a pensar que tiene tendencia a delinquir. Sin embargo el grueso de consumidores está enrolado en otras etapas previas y en el consumo de otros muchos estupefacientes.

De estos datos extraemos otra conclusión referida a un tópico social que estigmatiza o identifica los orígenes del consumo a entornos socioeconómicos marginales.

El problema de la droga no puede ser abordado de manera fragmentada sino que al carácter sistémico de la realidad le corresponde una aproximación multidimensional de la solución de sus problemas que se inicia por huir de tópicos y estereotipos.

Podemos decir, como argumenta Castillo, A.J. (1998:97), que “hay que tener en cuenta que el consumo de drogas no siempre obedece a una decisión juvenil para encontrar diversión, sino que en otras muchas situaciones está presente el mundo del sufrimiento personal y de las frustraciones individuales con orígenes tan diversos, como pueden ser: la ausencia de afectividad, la falta de recursos de convivencia, la privación de medios económicos o culturales, etc.”

En consecuencia, la posibilidad o no de desventaja de la juventud está vinculada a contextos sociales, rasgos psicosociales y determinaciones estructurales de carácter socioeconómicas. La tendencia considerada normalizada consiste en crear espacios, compartir valores, desarrollar habilidades y crear intercambios.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 1

Hemos analizado el fenómeno juvenil contemporáneo en toda su extensión, a través de los rasgos más significativos que lo caracterizan. Como fenómeno cultural, es un concepto dinámico y complejo cuya estructuración actual viene precedida de otras percepciones del pasado; aunque su actualidad data de la segunda mitad del siglo XX. En nuestros días, por efecto de la sociedad de consumo y la publicidad, se tiende a identificar el concepto de cultura juvenil con la cultura contemporánea. En este sentido, los rasgos característicos de lo que se conoce como posmodernidad, fundamentalmente la globalización y el desarrollo tecnológico, suelen identificarse como detonantes de formas sociales, económicas y culturales de la juventud.

Así, desde el punto de vista socioeconómico, los factores de precariedad económica, amenaza del desempleo y cierta dificultad para superar el estatus económico paterno, señalan los rasgos más característicos que identifican a los jóvenes y que pueden observarse con respecto a la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación.

Con respecto a la familia, se habla de un nuevo paradigma de convivencia que ha retrasado el momento de emancipación familiar, y que tiene como consecuencia una prolongación de lo que se entiende por edad juvenil; hablándose de una segunda juventud.

Con respecto a la escuela y a la relación con los ámbitos formativos, se constata en la sociedad española una generalización de la actividad formativa hasta entrada la edad juvenil. Esta circunstancia tiene connotaciones económicas como la determinación que la influencia del desempleo provoca en esta conducta juvenil. Por otro lado, se habla del fracaso escolar como una realidad circunscrita a ámbitos convivenciales y socioeconómicos concretos; aunque en nuestros días el fenómeno parece que adquiere una dimensión más estructural en las enseñanzas medias.

Los factores referidos a la relación con los iguales y los medios de comunicación, se inscriben en el conjunto de fenómenos determinantes que interpretamos de la cultura juvenil. Unos como expresión de las conductas sociales más significativas de los jóvenes (hemos mencionado los rasgos que el uso del espacio vital y del tiempo, sobre todo la noche, tiene en la conducta del grupo). Y la importancia, como factor influyente, que los medios de comunicación tienen en la forma de regular las conductas, hábitos y gustos juveniles.

El punto de vista cultural es una síntesis de la interrelación de los otros factores y su consolidación en las conductas sociales de los jóvenes; así se habla de presentismo, pragmatismo, individualismo, incertidumbre, cultura de la imagen, subcultura grupal, etc, analizadas desde perspectivas, tanto negativas, como positivas.

Finalmente, hemos realizado sendas precisiones sobre los conceptos de inadaptación, exclusión social y pobreza y su relación con la cultura juvenil predelincente.

II. SOBRE LOS MODOS DE ACCIÓN DEL PROGRAMA

CAPÍTULO 2: PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y ASOCIACIONISMO

2. 1. APROXIMACIONES A LOS CONCEPTOS DE SOCIEDAD Y COMUNIDAD

Los seres humanos vivimos en un mundo que llamamos real y le adjudicamos tales o cual particularidades. La vida cotidiana se nos presenta como una realidad que tiene un significado coherente. Sin embargo la realidad nos muestra caras diferentes, percepciones subjetivas, en virtud de nuestras propias vivencias con los demás.

A pesar de esa evidencia, podemos afirmar que la sociedad es una realidad objetiva, tangible, mensurable, que podemos describir en conjuntos de conductas y hechos objetivos, en tanto que el hombre es un ser social que comparte modos de vida. Estas formas externas de manifestar la existencia humana con los demás es denominada socialización y se ejercita a través del lenguaje y la afectividad; cualitativamente diferente según la época y el grupo .

El término “**sociedad**” está, pues, impregnado de componentes objetivos y subjetivos, que al ser estudiados, le adjudican una concepción plural como ciencia sociológica. La sociología supone el estudio de los fenómenos socioculturales que surgen de la interacción de los seres humanos entre sí y de estos y su medio.

El término sociología fue acuñado por primera vez por Comte, A. (en 1852 publica “Tratado de Sociología”) para designar la ciencia positiva de los hechos sociales. Esta ciencia también denominada “física social” aparece dividida en un modelo estático que tiene por objeto el orden o estudio de las condiciones del equilibrio en las relaciones humanas; y otro modelo dinámico que se refiere a la transformación o progreso de la sociedad. Aunque la obra de Comte A. es determinante, no sólo para denominar el término sino la ciencia como disciplina autónoma, también hay que reconocer que la investigación de los hechos sociales tiene precursores de gran importancia como Aristóteles, Maquiavelo, Vico o Montesquieu.

La práctica totalidad de los sucesivos sociólogos (Pareto, Durkheim, Weber, Tornies, Simmel, Scheler, Cooley, Gidding, McDougall, Znaniecki, Mead, Adorno, Habermas, Horkheimer, etc) han teorizado sobre el concepto de sociedad inaugurando corrientes o tradiciones de influjos diversos: Psicología social, nominalismo, conductismo, antropología cultural, funcionalismo, sociología de la comunicación, sociología histórica, teoría crítica de la sociedad, sociología política, etc. De aquellas teorizaciones resaltamos algunos rasgos distintivos:

- Desde una relación de intereses, como perspectiva puramente racional o incluso como vinculación mercantil, se viene a interpretar a la sociedad como una “relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o valores) o también en una unión de intereses de igual motivación. La sociedad, de un modo típico, puede especialmente descansar en un acuerdo o pacto racional; está orientada a) racionalmente con arreglo a valores: en méritos de la creencia en la propia vinculación; b) racionalmente con arreglo a fines: por la expectativa de la lealtad de la otra parte (Weber, M. 1984:33)
- Una visión de naturaleza racional sociológica como la de Tönnies, F. (1979) que desde una perspectiva instrumental y racional concibe a la sociedad en el ámbito de la vida pública y, señala que está compuesta por individuos que coexisten de manera independiente unos de otros.
- Una tercera visión pone el acento en el componente cultural en el que se incluye una referencia específica al territorio como ámbito de relación e identidad. "Llamamos sociedad a un número generalmente bastante grande de personas de todas las edades que en su mayoría se consideran organizadas de una forma determinada y que tienen una cultura común" (Schoeck 1981: 661).

- “La sociedad consiste en una población relativamente independiente o autosuficiente, que se caracteriza por tener organización interna, territorialidad y cultura distintiva” (Mayhew, L. 1979).

Otros rasgos característicos se refieren al hecho evolutivo del fenómeno como síntesis de un proceso histórico y de lucha por la supervivencia de la especie humana. A su carácter temporal extenso que excede la vida de una persona (por lo que se considera que se deben suceder varias generaciones para que reconozcamos su existencia). El sometimiento o subordinación de los intereses de los individuos particulares al interés colectivo. Y el reparto de tareas o funciones, comúnmente estructurado jerárquicamente, en la que suelen producirse una relación de poder o ascendencia de carácter moral, mágico o político.

En síntesis, hablamos de un término plural y de cierta heterogeneidad en sus rasgos distintivos que ha venido evolucionando con el paso del tiempo sometido a los climas culturales, las propuestas de estilos de vida, los juicios y opiniones dominantes o las modas.

Es posible concebir el término “**comunidad**” en comparación al de sociedad. Tönnies, F. (1979:27) afirma que existe una diferencia fundamental entre ambos términos cuando reconocemos el carácter público de sociedad frente al carácter privado de comunidad. Además se señalan unos componentes de naturaleza emocional y privacidad que reafirman un mayor y concreto grado de conciencia de pertenencia a la comunidad, frente a la percepción de mayor abstracción en la pertenencia de los sujetos a la sociedad.

Mena Merchan, B. (1990:210) define a la comunidad como “la agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto”.

En este sentido, el mismo Tönnies, F. (1979:27) identifica a la familia como el primer y más natural ámbito de la vida comunitaria en la que se comparten no sólo lazos de sangre o parentesco sino un conjunto de cosmovisiones propias o propiamente interpretados culturalmente: costumbres, creencias, idiomas (argot o arquetipos lingüísticos) que marca un sello particular y genuino y que perdura en el tiempo. Además en la familia, existe un vínculo libremente aceptado de naturaleza afectiva y emocional.

Hablar de comunidad supone también hacer referencia al territorio, según Marchioni, M. (1987), en el que debemos considerar el espacio geográfico, la disposición y distribución urbanística, las redes de transporte, los lugares privados como viviendas, estancias o lugares de reunión, etc. Este elemento territorial nos puede dar, a su vez, referencias de otra naturaleza distintiva de las comunidades apuntadas por Rezsohazy (1988:51) cuando se refiere a comunidades tradicionales o modernas en función de la ubicación de cada cultura.

Así el espacio rural en contraste al espacio urbano o metropolitano permite la incorporación de identidades diferenciales de naturaleza afectiva con respecto a este espacio. El contacto con el medio natural, la percepción del paisaje, la relación con los ciclos vitales de la naturaleza, etc nos inducen a hablar de identidades concretas y con delimitación geográfica para referirnos a las comunidades tradicionales; y de identidades difusas y escasamente delimitadas para referirnos a comunidades modernas.

Asimismo, el término comunidad es muy recurrente en el lenguaje cotidiano y se nos muestra con múltiples apelativos: “Comunidad terapéutica”, “comunidad de vecinos”, “comunidad científica”, “comunidad universitaria”, etc.

Por otro lado, el término sociedad tiene un uso semántico sustantivo que aparece señalado junto a otros tantos adjetivos para así encontrar conceptos tales como “sociedad de la información”, “sociedad de consumo” o “sociedad de riesgos”. De estos términos el que ha adquirido una entidad propia de hondo calado sociohistórico es el de “sociedad civil”.

2.2. EL ASOCIACIONISMO COMO FENÓMENO SOCIAL DE PARTICIPACIÓN

2.2.1. Concepto de asociación y asociacionismo

El fenómeno, del que deriva el concepto de “**asociación**”, pertenece al conjunto de conductas humanas desde que existe memoria histórica. Prácticamente el devenir de los acontecimientos a lo largo de la historia de la humanidad ha sido una constante tejer y destejer sobre este fenómeno. Por tanto nos estamos refiriendo a un término muy genérico que tiene fácil comprensión.

Sin embargo, en la cultura moderna y contemporánea, se han instituido unas modalidades de organización social que reciben el nombre de asociación. Al conjunto de experiencias acumuladas en el tiempo que han creado señas de identidad a este fenómeno se le conoce como “**asociacionismo**”.

Alberich, T. (1994:,54) define la asociación como la "agrupación independiente de personas constituida para realizar una actividad colectiva estable". Lo que le añade, a lo dicho anteriormente, que se trata de una **agrupación independiente**, es decir libre y voluntariamente elegida y por tanto, no impuesta ni por otras voluntades ni por leyes naturales. Y también que es una **actividad colectiva estable**, o lo que es lo mismo no puntual ni esporádica, sino constante en el tiempo y por tanto secuencial y en cierta medida, si reconocemos el carácter evolutivo y madurativo del acerbo cultural, procesual; y como colectiva, formada por un grupo de personas que realizan actividades en común.

Salinas Ramos, F. (1994) al presentar el número monográfico de “Documentación Social” (nº 94) titulado “Mundo Asociativo” editado por Cáritas Española; define a las asociaciones como “agrupaciones de personas constituidas para realizar una actividad colectiva, de forma estable, **sin ánimo de lucro** e independientes, al menos formalmente, del Estado y de los partidos políticos”. Lo que añade al comentario anterior algunos elementos cualitativos nuevos. Primero, la naturaleza “sin ánimo de lucro” de la actividad lo que delimita el concepto en el

reconocimiento de hablar de agrupaciones no mercantiles. Segundo, su carácter independiente o, lo que es lo mismo, la **no-vinculación a otros organismos** o instancias de naturaleza política como las instituciones del Estado o los partidos políticos.

El concepto de asociación, según el Equipo Claves (1994: 50/51) debe recoger tres elementos básicos: un conjunto de personas, la voluntad de desarrollar una acción colectiva y la formulación de unos objetivos concretos. Aquí encontramos un elemento nuevo referido a la **presencia de personas en calidad de voluntarios en la implicación de la tarea**. Asimismo el Equipo Claves incluye una referencia a la **planificación de la organización** cuando se refiere a la necesidad de que existan unos objetivos concretos.

Para Schoeck, H. (1981: 37) una asociación constituye la unión voluntaria de personas o grupos. Aunque el término se emplea en diversos sentidos, de manera básica sólo debería titularse para designar a aquel grupo que forma una organización, en la que sus miembros se reúnen para realizar unos cometidos determinados. En este sentido, una asociación es un grupo que posee una **estructura específica de funciones**. Por lo que deducimos que las organizaciones sociales están conformadas por asociaciones organizadas.

Un elemento nuevo, que reconocemos en otros enunciados, es la **referencia a los contextos** (económico, social, cultural, etc.) y **entorno** (urbano o rural):

“Para comprender el asociacionismo actual, es preciso considerar los contextos sociales, económicos y culturales en los que se origina y evoluciona y sobre los que provoca transformaciones” (Collado y Carmona, 1994:157).

“Las asociaciones de carácter voluntario son características de las sociedades urbanas y de las zonas más urbanizadas de todas las sociedades. La densidad de población constituye una poderosa razón para esto. Cuantas más personas vivan en una determinada comunidad, tanta mayor interacción de todo género existe entre las mismas” (Camacho Herrera, A., 1999: 127).

Puig, A. (1994: 111), entiende la asociación como “un espacio privilegiado de **experiencia transformadora**” lo que supone apreciar los resultados de la acción como cambio o transformación social. Para ello entiende que **el vínculo que une al voluntario con la asociación es el compromiso**: “porque la asociación comporta la voluntad explícita o implícita de ligarse con el entorno”. Considerando al grupo como un espacio de desarrollo personal y comunitario: “Pero esta vinculación no es sólo de carácter personal, sino que adquiere una dimensión grupal, ya que el grupo es un espacio de iniciativa social y cultural”. En este orden, deducimos que el concepto asociativo adquiere nuevas dimensiones situadas en la llamada **democracia cultural** en la que los individuos no conforman las asociaciones, motivados por un mero afán de servicios, sino que, muy al contrario, supone una implicación para la autotransformación.

Finalmente, además de lo dicho, el tipo de características que nos interesa resaltar son aquellas entidades en las que **exista vinculación sentimental y afectiva**, fluya actividad e iniciativa, **sean polemizadoras y a la vez creativas**. Sus objetivos deben **trabajar en los componentes microsociales del sistema**, es decir, desarrollando actividades concretas pegadas a la realidad diaria y a las necesidades de la gente; mejorando la calidad de vida de barrios y pueblos.

Pero, también, deben ir a lo macrosocial, es decir, intentando trascender en la búsqueda de causas estructurales que provocan la necesidad e intentando a la vez converger activamente en la vertebración asociativa del conjunto del movimiento ciudadano. “Aunque existen multitud de fórmulas el que nos interesa es aquel asociacionismo que pretende básicamente la construcción de unas ciudades y pueblos con una profunda huella humana donde la libertad, la igualdad y la justicia configuren el marco normalizado de relaciones” (Ob. Cit. 129).

2.2.2. La participación: condicionante básico del fenómeno asociativo

La mayoría de los autores consultados vienen a coincidir en que el término “**participación**” está sobreutilizado entre otras razones porque hablamos de un verbo transitivo cuya acción tiene una difícil y diversa medida. Pero además existen otras conjeturas: El término participación, como tantos otros, que han pasado a formar parte de nuestra cultura política y educacional, admite toda clase de interpretaciones y es entonces cuando resulta manifiesto que tras un discurso más o menos común, se oculta una pugna de intereses y, en definitiva, una lucha por el poder, aunque sea dentro de una organización tan aparentemente apolítica como la escuela” Fernandez Enguita, M. (1991:13)

López de Aguilera (1990) afirma que, al hablar de participación, asistimos a un auténtico bombardeo desde todas las posiciones ideológicas, desde la administración y desde la base, a favor de la participación. Aparece como objetivo en los programas de los partidos, se organizan campañas institucionales, se reivindica desde la calle, se celebran congresos, hay técnicos que lo incluyen como su principal tarea, (...). En suma ante la realidad descrita, el concepto presenta unas exigencias de aclaración añadidas.

A pesar de esta variedad de uso y aplicaciones, la definición del término es bien sencilla. En palabras de Ander Egg, E. (1987:49) “Participar es tomar parte en algo exterior a uno mismo. Decidir una persona en cosas que le conciernen”.

2.2.2.1. Participación y marco legislativo

Las legislaciones (tanto internacional, estatal o autonómica) recogen muchas referencias a la participación, que se traducen, en la mayoría de los casos en normas específicas referidas a la participación social y comunitaria.

La participación social conduce a que los sujetos puedan asumir, tanto individual como institucionalmente, sus propias responsabilidades. Esta obviedad supone situar el fenómeno en el plano político, que se sustancia en la elección de las diferentes esferas de poder constitucional mediante la participación popular que denominamos sufragio

universal. Por tanto, al hablar de ámbitos normativos o legislativos es necesario circunscribirnos a aquellos que se desenvuelven en un ordenamiento democrático. Y en este sentido cuando recurrimos a la legislación básica que respete la dignidad humana, en sus dimensiones esenciales, es igualmente obligado referirnos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La primera de ellas proclamada en 1948, en su artículo 21.1 señala que “toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país directamente o por medio de representantes libremente escogidos”. Asimismo, en el artículo 27.1., recogemos que: “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

En el panorama internacional existen múltiples promulgaciones y declaraciones que, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, han pretendido instaurar los marcos políticos básicos para que se diese una convivencia pacífica y democrática en los diferentes países de influencia de aquellos organismos declarantes.

De todos los organismos internacionales, es obligado referirnos a la O.N.U ya que su alcance internacional e influencia (al menos moral), en las legislaciones de los diferentes países, le ha permitido jugar un papel decisivo en el concierto mundial del último medio siglo.

Las diferentes Conferencias Internacionales de Educación de Adultos de la UNESCO (Elsinor, 1949; Montreal, 1960; Tokio, 1972; París, 1985, Hamburgo, 1997) han supuesto un conjunto de recomendaciones y resoluciones, que han evidenciado una evolución sobre modelos de articulación e integración democrática de progresiva madurez, poniendo el acento en cada reunión en las problemáticas que en ese momento acuciaban al mundo.

El contenido de la participación se ha dejado entrever, de forma implícita, en alusiones específicas como las referencias al mantenimiento de la Paz en la Conferencia de Montreal. Las Recomendaciones de Tokio (de la 3^o a la 6^a) centradas contra el analfabetismo y el respeto y facilitación de la igualdad de acceso de la mujer, los desfavorecidos, los trabajadores y los jóvenes a una educación plena; o las Recomendaciones de París en referencia a la Conferencia General de la UNESCO de Nairobi (1976), orientadas al desarrollo de las estrategias relativas para el progreso social de la mujer, sobre todo, en los países subdesarrollados y vías de desarrollo y a la situación de los desfavorecidos y otros grupos concretos de población como jóvenes y mayores.

De la normativa promulgada por la O.N.U. destacamos la “Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social “ (11 de diciembre de 1969) que hace referencia expresa a la participación, como base del desarrollo comunitario, y la consolidación del régimen democrático en cada país. Y otras tantas declaraciones, de la Asamblea General como la celebrada el 7 de diciembre de 1987, en la que se promulgaban los Principios normativos para las políticas y programas de bienestar social, en la que le asigna una especial relevancia a la participación en el desarrollo social.

En el contexto Español, es obligado referirnos a la Constitución de 1978 de la que destacamos el Preámbulo, el Título Preliminar y una decena de artículos que se refieren al marco económico, político, social y cultural (como el derecho de asociación- Art. 22-; el derecho y libertad de concurrencia a los comicios electorales y a la participación orgánica en las empresas – Art. 23 y 129 respectivamente -; participación en la enseñanza – Art. 27.5 -; participación de la juventud – Art. 48-; vida asociativa y derechos de los consumidores Art. 51.2-; instauración del jurado popular- Art. 125-; entre los más importantes) para el desarrollo de la libertad, justicia, igualdad y el pluralismo político como derechos de participación de los españoles en la vida pública.

El artículo 9.2 de la Constitución expresamente recoge que “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivos; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

Por su parte, el Estatuto de Autonomía de Andalucía (implícitamente en artículos como el 12.1) también recoge el derecho de los Andaluces a la participación institucional y cívica.

2.2.2.2. Participación y toma de decisiones

Formalmente podemos decir que, existen dos maneras extremas de participar. Una tiene un componente claro de toma de decisiones; en ella las personas que participan influyen de forma clara en las decisiones que haya que adoptar. Y la otra tiene un carácter no decisorio: Las personas que participan en una acción no tienen capacidad decisoria alguna, aunque pueden participar de forma indirecta, a través de consultas, sugerencias o elevando propuestas. El proceso participativo de una forma a la otra supone un camino evolutivo cualitativamente muy diferente y sitúa al participante ante el rol de espectador o el de actor.

Existen, según el Colectivo IOE (1990: 162-166) tres ámbitos o dimensiones que explican el alcance de la participación de los agentes sociales:

- a) **Ámbito socioeconómico** que puede predeterminar la capacidad de disfrute de los bienes materiales a los distintos grupos sociales en función de su poder adquisitivo y de su seguridad. La relación que se establece, en la lógica del mercado y del consumo, es el grado de disfrute de bienes en mayor o menor grado. Cuando se produce la ausencia de este disfrute surge la frustración social.

El modelo social que surge se caracteriza por una creciente fragmentación de los colectivos sociales en lo que ha venido en definirse como la imagen de una “**sociedad de tres tercios**” que se resume en:

- Una minoría poderosa acompañada por capas sociales en ascenso y con gran poder de consumo.
- Una amplia capa de trabajadores (manuales e intelectuales) fijos, que cuentan con prestaciones sociales garantizadas y un cierto nivel de consumo garantizado.
- Una creciente masa de sectores excluidos (parados, trabajadores en precario y de la economía sumergida), con cobertura social mínima y sometida a buscarse la vida permanente.

b) **Ámbito institucional** a través del cual el uso del poder, que en el ordenamiento democrático es igual para todos, se distribuye de manera desigual ya que unos agentes poseen una mayor capacidad de organización y actuación como grupo de presión y opinión que otros. Así los mecanismos de participación social privilegian el corporativismo, las organizaciones fuertemente estructuradas y formalizadas, la delegación continua de los poderes de decisión y gestión, los mecanismos de consenso entre cúpulas, etc

c) **Ámbito ideológico** que se refiere a la consideración de las concepciones que conducen a diferentes modelos, comúnmente enfrentados, y que se condensan en unos modelos discursivos sobre la visión sociopolítica de la sociedad.

Lo deseable es que todos los participantes sean actores de sus propias experiencias con capacidad decisoria plena. Sin embargo, sabemos que estas circunstancias no se dan y que existen desigualdades que sitúan a unos en posiciones privilegiadas con respecto a otros.

Hablamos, en estos casos, de una **democracia representativa y de otra democracia participativa** que puede interpretarse en múltiples espacios sociales que van de lo local a lo universal. Desde las mismas instancias internacionales es posible reconocer como existe una **democracia de hecho y otra de derecho** cuando reconocemos situaciones como la descrita por Touraine, A. (1991:274) que entiende que “el mundo parece estar dividido hoy en día entre los países ricos, donde aparentemente la democracia se concibe, sobre todo, como el equivalente político del mercado, y los países pobres y dominados que califican de democracia su resistencia a influencias extranjeras, económicas o culturales que amenazan con hacer perder su identidad”.

Frente a la “democracia como equilibrio”, señala Macpherson (1982:113), aparece otro modelo alternativo de “democracia como participación”. Este nuevo modelo tiene una serie de características apuntadas por Cortina, A. (1988:41-54):

- La participación en la vida pública constituye el medio más apropiado de expresar la capacidad autolegisladora del hombre. Esta participación en las decisiones que afectan a la vida pública, puede hacer valer la afirmación de que el hombre es capaz de darse a sí mismo sus propias leyes.
- Un sistema participativo desarrolla individuos responsables y solidarios. Por encima de los intereses individuales, les obliga a tener en cuenta los intereses generales desarrollando así el sentido de justicia.
- Acrecienta en los individuos el sentimiento de pertenencia a la comunidad, así como los sentimientos altruistas.
- La democracia se entiende como una forma de vida valiosa para el individuo y la comunidad.

- La participación acrecienta en las personas el sentimiento de autoestima.

López de Aguilera, I. (1990) establece una comparación entre lo que considera participación y aquello que denomina pseudoparticipación. La síntesis queda recogida en el siguiente gráfico:

Cuadro 2.1

PSEUDOPARTICIPACIÓN	PARTICIPACIÓN
- Ámbito sociocultural (difusión cultural y fiestas)	- Todos los ámbitos
- Simulacro, show (congreso)	- Real, en la vida cotidiana
- Puntual	- Procesual
- En el final del proceso (“consumo” de actividad)	- En todo el proceso (planificación, gestión, evaluación)
- Despolitizada	- Politizada
- Ofertada como concesión (De arriba abajo)	- Derecho (De abajo arriba)
- Fin, “lo importante es participar”	- Fin y medio (“participar para lograr algo”)
- En los ámbitos formales creados por instituciones y administración	- En todos los ámbitos de la sociedad; sobre todo en los no formales
- Previo aprendizaje	- Sin condiciones previas
- Mediante actividades	- Adecuando estructuras
- Con técnicos especializados. Naturaleza consultiva para los participantes	- Sin especialistas. Naturaleza Influyente o decisoria para los participantes

Fuente: López de Aguilera, I. (1990)

Para Sánchez Alonso (1986) la participación implica participación en el poder, acoso a las decisiones que le afectan y a las consideraciones importantes. Esto implica tener conciencia de los propios problemas; la búsqueda común de soluciones y una actitud dinámica, que debe conducir a suscitar unas iniciativas. En este sentido, una sociedad debe transformarse a partir de su propio fondo cultural, con sus propios medios y a partir de su propia historia. Lo que se resume en ser protagonista de su propia historia mediante la toma de decisiones comunitarias.

Leis Romero, R. (1998) centra el debate en estos términos al considerar que la participación está íntimamente ligada al acceso, a la toma de decisiones tomando en cuenta la voluntad de los sujetos, y se trata de caminar responsablemente hacia la meta de que estos se conviertan en protagonistas de sus vidas.

“Participar significa desafío. Ganar control sobre la propia situación y el propio proyecto de la vida mediante la intervención en decisiones que afecten en el entorno vital en que dicha situación o proyecto se desarrolla. Es acceder a mejores y mayores bienes y/o servicios, y desarrollar la vocación de construir poder a través del ejercicio participativo democrático, no sólo en la esfera de la política del Estado, sino en todas las dimensiones de la vida, del barrio, la familia, la pareja, la economía y la nación” (Ob. cit. : 11-12)

2. 3. CONTEXTO HISTÓRICO DEL FENÓMENO PARTICIPATIVO

2.3.1. Sobre la sociedad civil y los movimientos ciudadanos

El concepto de “**sociedad civil**”, como expresa Hortón, P. Hunt, Ch. (1987), tiene como antecedente la Ilustración y la reacción en el pensamiento de oposición al feudalismo que inaugura la Modernidad. El concepto como un ámbito diferente al Estado se encuentra por primera vez en el siglo XVII en la obra de los filósofos ingleses T. Hobbes y J. Locke, y de los pensadores del Siglo de las Luces (en Francia y Escocia). Fuertemente influenciado por el desarrollo de las teorías económicas encontramos el concepto, junto al de Estado, en la “concepción materialista de la historia” de C. Marx. En la actualidad, lo reconocemos inserto en el lenguaje sociopolítico en múltiples foros de difusión político popular: programas de partidos políticos, sindicales, estatutos de entidades no gubernamentales, etc y en la utilización de los medios de comunicación.

El concepto actual de sociedad civil constituye un término polisémico que resta neutralidad al concepto sustantivo de sociedad y le otorga muchas connotaciones cognitivas que el significado “civil” le añade al sintagma y que se asocian a otros

términos próximos según el lugar y la época en la que se use: legitimidad, transformación, participación popular, etc.

Esta polisemia actual justifica el paso del término por cada momento o hito histórico. Inicialmente J. Locke en 1689 (en su obra "*Two treatises of government*") consagra la superioridad de la ley o Parlamento sobre la voluntad del rey lo que supone un intento intelectualmente decisivo de amparar la Revolución Inglesa de 1688 (con la que se produjo la participación de la burguesía en el poder hasta entonces en manos de la nobleza). Esta oposición al absolutismo reside en la correlación que Locke establece entre sociedad civil y legitimidad del poder. En tal sentido relaciona ambos términos ya que, según señala, el poder tiene como misión asegurar la protección y la defensa de los derechos de los individuos libres que constituyen la sociedad civil. Esta correlación supone considerar que existen instituciones o entidades no políticas que tienen independencia de las consideradas políticas y que a su vez tienen que estar amparadas por las instituciones estatales.

Posteriormente, el escocés Ferguson publica en 1707 la primera "historia de la sociedad civil", donde aparece el término con unas amplias connotaciones económicas, en referencias a las actividades comerciales de los mercaderes e industriales escoceses e ingleses y a sus alianzas privadas ajenas al mundo político.

"Este desplazamiento semántico desde lo genéricamente organizativo hacia lo económico social", en lo que respecta a la noción de sociedad civil, va a persistir hasta el siglo siguiente y va a reaparecer en la formulación que de esa sociedad va a hacer Hegel, y que luego va a continuar Marx" según recogemos de Fernández, O. (1997: 87).

Según este autor, Hegel va a destacar un rasgo que había estado minimizado en las formulaciones anteriores y que se trata de su contenido ético. Es decir, según la concepción de este filósofo para que el Estado pueda alcanzar su "realización plena" debe operarse un significativo cambio de orientación social en el ámbito institucional para pasar del papel preponderante de la familia (como entidad

tradicional que ata a los individuos a sus ascendentes culturales) al Estado (como entidad moderna que los libera y los insufla de autonomía y a su vez les facilita otras asociaciones y alianzas entre las que caben las de orden económico).

No muy lejos de esta concepción, Marx en su “Contribución a la crítica de la economía política” (1859), al establecer las bases del materialismo histórico, se refiere a la “anatomía de la sociedad civil” que se encuentra inscrita en la economía política, en la consideración de que las relaciones materiales de los individuos forman parte del conjunto de fuerzas productivas que se generan en el interior del Estado.

Ya en el siglo XX, Fernández, O. (1997: 91) señala que Gramsci va a ser quien le añade al significado de sociedad civil un aporte de extraordinario valor por el análisis que implícitamente hace de la realidad social contemporánea y de los medios que propone para suplantarla. En su afán por constituir una “filosofía de la praxis” (o teoría de la relación entre la voluntad humana- superestructura- y la estructura económica), como filosofía creadora que lleve al proletariado a adquirir una nueva concepción de la vida mediante la modificación dialéctica de la realidad misma (“El hombre sólo puede ser concebido como un ser en relación activa y creadora consigo mismo, con los demás hombres y con la naturaleza, con el pasado y con el futuro”) lo inscribe en su “programa político” con el carácter de transformación revolucionaria. En este contexto del discurso la noción de sociedad civil adquiere “valor estratégico en la lucha y en el combate político” interpretado también como resistencia pacífica y “reforma cultural”, como fase revolucionaria previa, frente al poder del capital y la burguesía.

Por tanto, el concepto de sociedad civil, lejos de ser considerada como mera expresión accidental, tiene hondas raíces en el pensamiento social y sobre todo una extraordinaria vocación activa. Hasta poder afirmar que el término nunca estuvo circunscrito al campo estrictamente teórico. La evocación o la resonancia de esa noción siempre se acompañó de un cierto poder de convocatoria.

Cuando hablamos de **“movimientos sociales o movimientos ciudadanos”** nos estamos refiriendo a un término que ha cambiado en su denominación con la evolución de los acontecimientos en la historia contemporánea. Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998:17) afirman que “si a lo largo de la Historia ha habido una institución depositaria y reproductora de la memoria colectiva al servicio del progreso, ésta ha sido constituida por los movimientos sociales”. Es decir consideran en su haber el hecho de que la “continuidad social propuesta no sea una simple reproducción del orden establecido, sino la promoción y puesta en práctica de aquellos valores, que han definido históricamente, la ideología del progreso; la igualdad y libertad y más recientemente la defensa de la solidaridad como otra forma de luchar por la libertad”.

En el lenguaje ordinario se habla de movimientos sociales y asociativos como términos que presentan cierta diferenciación conceptual. Para Renes Ayala, V. (1994) el movimiento social está más en la lógica de la transformación de las condiciones sociales del medio social, en que actúa, que en la lógica de la implementación de iniciativas sociales de prevención y promoción social. Sus roles se relacionan con las condiciones sociales del propio medio en que se producen los problemas, más que de servicios o proyectos específicos según condiciones de los grupos concretos existentes en ese medio social.

Las asociaciones, como instituciones asentadas, comparten lo que del movimiento social se excluye para convertirse en organizaciones que pretenden la estructuración de un tejido social solidario y no excluyente y de la promoción de ámbitos y espacios sociales de implicación y participación.

Salinas Ramos, R. (1994), al hablar de asociacionismo, hace referencia a los movimientos sociales entendiendo por estos a un grupo de personas que realizan una actividad colectiva frente al aparato institucional. Comparando ambos términos, explica parafraseando a Alberich, T, (1994), que aunque muchas asociaciones se pueden considerar como cristalización de un movimiento social, se puede decir que existen asociaciones y asociacionismo sin que exista movimiento social, y, a la inversa, puede existir movimiento social sin que existan asociaciones.

Asimismo, añade dos factores, entre muchos, que han influido en el incremento del número de asociaciones en los años ochenta y noventa: la política de subvenciones de las administraciones y la desconfianza social ciudadana hacia las grandes organizaciones.

Ambos están en la lógica de la participación social y expresan una relación, si bien desde posicionamientos diferentes, con la protección social.

Su papel, continúa Renes Ayala, V. (1994:150), “no se debe entender desde la política institucional, sino desde la sociedad en ejercicio de sus derechos. Los movimientos sociales tienen unas tareas que les identifican con relación a la denuncia social; ante la explotación y la alienación de una sociedad que ampara a los objetos y desampara a los sujetos y las asociaciones permitieran articular respuestas estables que permitan el amparo de los sujetos”. Como apunta Salinas Ramos, F. (1994:5), permaneciendo como un elemento intermedio entre lo micro y lo macro de la sociedad, como intercambio de una serie de actividades que no son ni del Estado ni del mercado.

Ambas se necesitan mutuamente. Los movimientos sociales necesitan los soportes de las asociaciones que les den continuidad, pero al mismo tiempo, cuánto más intenso sea el movimiento, la asociación puede quedar desbordada por la propia participación popular.

Los movimientos sociales necesitan de las asociaciones en cuanto éstas pueden cristalizar los impulsos iniciados desde aquellos. Asociaciones y movimientos se necesitan paradójicamente y ahí está su gran riqueza, el reto que las debe hacer vivas y creativas.

Hay movimientos de onda corta (movilizaciones), de onda media (populares) y de onda larga (históricos); pero para pasar de unos a otros son necesarias las asociaciones con determinados comportamientos o estilos de actuación, dice Villasante, T. (1994: 10-11).

Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998:17-24) hablan de dos tipos de movimientos sociales. Los “**movimientos sociales tradicionales**” vinculados históricamente al movimiento obrero, reivindicativo y de lucha ciudadana, que han marcado los hitos más importantes de la historia contemporánea y sobre todo del pasado siglo XX. Y los “**movimientos sociales por la solidaridad**” que surgen como consecuencia de los hechos más recientes y “aparecen como horizonte ineludible para reflexionar sobre las relaciones entre acción social y tiempo histórico”. En tanto que nos encontramos ante “el proceso de globalización como contexto histórico que conforma la intensidad y la dirección que está tomando la acción colectiva”.

Verdaguer, C. (1993), Taboadela, O y Bouza, F. (1994). R. Villasante, T. (1994,1999), Denche, C. Y Aguacil, J. (1998), Moran, A. (2001) han analizado la evolución de estas formas asociativas y en sus juicios y valoraciones, han coincidido en señalar cambios recientes que apuntan hacia la caída del interés y militancia política y sindical.

Efectivamente como explican Taboadela, O. y Bouza, F. (1994:126) “el sindicalismo de clase ha unido su suerte a la del socialismo, el comunismo o el anarquismo y resulta obvio que no pueden los sindicatos eludir su parte en la crisis de los modelos políticos”. A este respecto “la ideología sindical que se sustenta en dos pilares fundamentales: la acción y la conciencia de clase, se ha visto abordada por el cuestionamiento general (también de los partidos socialdemócrata) de un sistema político de igualación sin mercado”; lo que explica “esta realidad bicéfala de un sindicalismo relativamente pragmático en la negociación y tradicional en la cultura ideológica” lo que ha determinado que “la crisis de afiliación sea una crisis de comunicación cultural entre sindicalistas y trabajadores”.

Esta crisis ideológica se produce, de facto, con “la universalización de la base económica mundial, sobre todo a partir de 1989, con la caída del Muro de Berlín, la cual ha provocado, además de importantes consecuencias económicas, una crisis ideológica de profundidad manifiesta” (González Avión, 1994).

El debilitamiento de las formas tradicionales de organización ha venido acompañada de rasgos característicos:

- En un buen número de estas organizaciones tradicionales predominan lógicas jerarquizadas y burocratizadas que someten sus decisiones a consignas de procedencia vertical o al menos a procedimientos de democracia formal que aislan a las minorías y a la discrepancia.
- Estos procedimientos suelen poner en tela de juicio asuntos tan determinantes como el liderazgo en estas instituciones y el perfil sociopersonal de aquellos que lo ejercen.
- Muchas de estas decisiones emanan de la misma lógica del mercado por lo que es reconocible en la prensa diaria que el ejercicio del poder local entra, en muchas ocasiones, en contradicción con postulados básicos que representan e identifican a asociaciones del tipo de los movimientos sociales por la solidaridad: ecologistas, feministas, de defensa de los más débiles, etc.

Desde estas circunstancias, consideramos el traslado progresivo de la óptica tradicional al surgimiento de una nueva concepción de movimientos sociales por la solidaridad. Como proceso presentamos una síntesis de la exposición que al respecto realiza Verdaguer, C. (1993: 28-35).

Según esta fuente, el concepto se fue gestando a lo largo de los años sesenta, y su consolidación corrió pareja con el fracaso de las formas organizativas tradicionales del movimiento obrero en su objetivo declarado de destruir al capitalismo, y con el desprestigio definitivo del socialismo real como opción deseable por parte de quienes anhelaban una transformación social.

En el horizonte lejano se encuentra, según explica, el Mayo Francés que daría carta de naturaleza a la llamada Nueva Izquierda, en oposición tanto a la izquierda socialdemócrata como a la izquierda heredera del bolchevismo en todas sus formas: “En dicho concepto confluyen los planteamientos teóricos

espontaneístas y anti-partidistas de la izquierda no marxista y del marxismo heterodoxo, así como las experiencias históricas producidas durante los años cincuenta y sesenta de desbordamiento de las autoproclamadas vanguardias revolucionarias, tanto por parte del movimiento obrero tradicional como de sectores cada vez más alejados del mismo.

Tampoco es ajeno, como concepto, a los fenómenos de organización social producidos durante estos años en torno a la guerra de Vietnam y a los conflictos raciales en los Estados Unidos donde el poco arraigo del comunismo, al estilo europeo, propició la aparición de movimientos de contestación más pragmáticos y descentralizados e incluso despolitizados, muy acordes con las formas tradicionales del asociacionismo anglosajón” (ob. cit. p. 29)

En suma, encontramos unos movimientos sociales de naturaleza reivindicativa y ciudadana que surgen con motivaciones muy dispares entre las que se encuentran cierta deligitimación de las formas adquiridas a lo largo de la Guerra Fría por los tradicionales partidos de izquierdas y comunistas a uno y otro lado del “telón de acero”.

En el orden internacional los acontecimientos marcan la impronta de las señas de identidad de este nuevo movimiento.

Los partidos de izquierda parlamentaria asumen como estrategia algunas de las reivindicaciones básicas del movimiento, ciudadano motivados quizás por objetivos electorales. Por su parte algunos movimientos sociales se impregnan de matices libertarios (“acción directa” como consigna) que añade tensión y apatía ante las posturas a veces “mesiánicas y dogmáticas de la ideología anarquista” (ob. cit. p. 32)

Ante esta panorámica la “fulgurante consolidación del “movimiento verde Alemán “supone el culmen de muchas esperanzas: Su fuerza arrolladora ejerce a la vez de foco de fascinación y de perplejidad ante las propuestas que parecen dar la

razón a todas y a ninguna de las corrientes: Es electoralista y asambleista, anticapitalista e interclasista, toma ideas del marxismo, anarquismo, humanismo, cristianismo, etc. A pesar de ello su experiencia ha sido “de las de mayor madurez y alcance político de esta segunda mitad de siglo” (ob. cit, p. 34)

Finalmente los acontecimientos posteriores confirman el callejón sin salida de la izquierda europea: la experiencia del sindicato Solidaridad en Polonia y su papel junto a la iglesia Católica en el desmoronamiento de los regímenes de la Europa del Este; y la radicalidad de algunos nacionalismos territoriales europeos (irlandes, corso, vasco, etc) confirman esta situación de crisis.

En este vaiven ideológico aparece como protagonista de primera fila en la escena internacional el integrista islámico a raíz de la revolución iraní, según señala, que iba a hacer tambalearse a muchos de los conceptos esgrimidos por la izquierda occidental en cuanto “este movimiento parecía no encajar dentro de ninguna de las categorías taxonómicas existentes”.

El definitivo desmenbramiento del área sociopolítico, económico y geográfico liderado por la URSS, simbolizado en el comienzo de la reunificación alemana es considerado un punto de inflexión histórica de extraordinaria importancia.

A partir de ahí el capitalismo adquiere el papel de vencedor moral de la Guerra Fría y potencia el desarrollo de las económicas de los países occidentales a expensa del Tercer Mundo.

En el ámbito particular de los movimientos sociales de componentes nacionalistas y en parte revolucionarios se suceden, según el citado autor (ob. cit. p. 33), hechos como el aplastamiento estudiantil chino en la plaza de Tiannanmen, la Guerra del Golfo, la acción de las guerrillas en Latinoamérica como Sendero Luminoso, las contiendas intertribales en Sudáfrica o los conflictos en los Balcanes que saca a la luz argumentos contradictorios que ponen en evidencia la fragilidad e incluso contrariedad de la izquierda occidental.

En España se seguía un proceso singular ajustado a las peculiaridades impuestas por la autarquía después de la guerra civil (1939).

El periodo que concurre en las últimas décadas del siglo XX supone un deseo de confluencia con Europa de ritmo acelerado lo que en buena medida añade, a esta singularidad, algunos visos de insatisfacción y desmoralización en los movimientos sociales esperanzados en la transformación socioeconómica a raíz de la caída de la dictadura y la implantación de la democracia.

Según Morán, A. (2001) en la última etapa del franquismo un nuevo movimiento obrero ilegal, pero de masas, se abrió paso conquistando mejoras salariales e impidiendo, hasta finales de los años 70, la aplicación de políticas duras de ajuste. “Por la brecha que abrió el movimiento obrero, emergió un torrente de movimientos sociales: movimiento ciudadano, mujeres, presos, minusválidos, homosexuales, ecologistas, antimilitaristas, etc que expresaban los deseos de cambio de la mayoría de la población”.

La fragilidad e inestabilidad social y política de la transición impusieron “la lógica” de las alianzas de la mayoría de la izquierda con los reformistas del franquismo; lo que impuso el argumento sociopolítico de la “razón de estado” (a través del cuál la defensa de las necesidades sociales serían viables en virtud del crecimiento económico). Como consecuencia se impone como prioridad la salvaguarda de la “paz social” ante la demanda de los trabajadores y ciudadanos en general.

A lo largo de los años 80, a pesar de este contexto de desmovilización, se desarrollaron algunos de los movimientos sociales; entre las que destacaron la oposición sociopolítica que se organizó ante la entrada de España en la OTAN.

Los años sucesivos suponen un proceso progresivo de institucionalización y repliegue de los movimientos ciudadanos ante gobiernos de mayoría socialista. En este contexto “las huelgas generales pasan a formar parte del paisaje democrático constituyendo sólo muestras rituales de desacuerdos que revalidan el monopolio de los sindicatos en la representación de los trabajadores”.

Los años 90 suponen un periodo de pérdida de impulso de la movilización y el fortalecimiento de los rasgos decadentes de los 80, entre los que destaca la capacidad de las clases populares y trabajadores “de coexistir” con el orden social a pesar, del aumento de la desigualdad, los escándalos políticos y financieros y el beneficio empresarial.

En síntesis, en el panorama internacional apreciamos unos nuevos movimientos sociales cualitativamente diferentes a los que consideramos históricos o tradicionales. Estos nuevos movimientos llamados por Ibarra, P. y Tejerina, B. (199) **“movimientos sociales por la solidaridad”** presentan (según estos autores) unos **aspectos en común:**

- Antes y ahora los movimientos sociales se han caracterizado por la pluralidad en sus objetivos orientados hacia la defensa de la igualdad y la justicia. Si en otros tiempos estaban insuflados de planteamiento ideológicos de lucha de clases; en nuestros días, aunque no se diga de forma deliberada, “actúan en el ámbito de la solidaridad con los sectores menos favorecidos o marginados de las sociedades occidentales, así como con colectivos que se han visto impulsados a emigrar; además de otros consolidados como la ecología o el feminismo; además de las nuevas formas de cooperación internacional con los países del Tercer Mundo.
- Los movimientos sociales eran, y son, una predeterminada forma de canalizar conflictos en la sociedad: “Los movimientos sociales extienden la cultura política moderna en cuanto imponen el protagonismo del sujeto, la voluntad política y civil de los ciudadanos.

- Las semejanzas entre ambos tipos de movimientos prevalecen sobre las diferencias, tanto por lo que se refiere al tipo de bien colectivo que se construye en la acción colectiva como por los intereses que dicen representar.

Además encontramos unas **diferencias significativas** de unos con respecto a los otros:

- Los movimientos tradicionales se han caracterizado por ser anti-institucionales en cuanto que sus reivindicaciones le hacen entrar en conflicto con las instituciones políticas. Los movimientos sociales por la solidaridad están demostrando un mayor grado de confluencia “son más convencionales en la medida en la que se aproximan a otras instituciones en función de determinados objetivos concretos.
- La diferencia, entre ambos, se acrecienta cuando consideramos la cuestión de la identidad colectiva. Los movimientos por la solidaridad son sólo formalmente comunitarios tienen, al contrario que los movimientos sociales tradicionales, una identidad colectiva poco densa, débil y, en ocasiones, compartida con otras identidades colectivas e individuales”.
- En lo referente a la cultura, mientras los movimientos sociales clásicos tienden a insertar sus propuestas en ideologías, los movimientos por la solidaridad operan con sistemas de creencias difusos, menos ideológicos, aunque presentan un conjunto de convicciones críticas y éticas.
- En cuanto al tipo de acción dominante, mientras que en los movimientos sociales en general predomina una opción estratégica por el conflicto, los movimientos por la solidaridad priorizan la acción cooperativa.

2. 4. EL VOLUNTARIADO COMO AGENTE SOCIAL DE PARTICIPACIÓN

2. 4.1. Perspectiva histórica

Desde la perspectiva histórica el fenómeno no es nuevo ni mucho menos. En general podemos decir que el concepto del voluntariado puede entenderse, como una expresión histórica de la construcción de la ciudadanía que se circunscribe al ejercicio de las libertades individuales.

Diferentes autores como: Vázquez, (1985) Madrid, A. (1989), Ibarra y Tejerina (1998), García Roca (1994, 1998), Renes Ayala,(1994) y Mora Rosado, (2001), nos han ayudado a realizar su fundamentación. Así según estas fuentes un recorrido histórico nos traslada a épocas y culturas de la antigüedad para anticipar fórmulas convivenciales.

Aunque como mera clasificación podría señalarse la Edad Media como el pasado remoto de los antecedentes del concepto de voluntariado. El fenómeno, como parte integrante de otros grandes hitos de nuestra época, va a inaugurarse con el nacimiento de la edad contemporánea. La Revolución Francesa y sus desencadenantes históricos instauran la figura del ciudadano cuya principal característica es su participación plena en la vida pública como protagonista con derechos y deberes cívicos. Los Estados comienzan a ocuparse de los ciudadanos y de esta actitud aparece la protección social que obliga a atender algunos problemas de los pobres y marginados. Así se desarrolla el concepto de asistencia social que se plantea como obligación inherente a la administración de lo público.

Sin embargo desde la perspectiva ciudadana, a lo largo del siglo XIX, se están gestando otras formas alternativas que van más allá de la providencia estatal. Nos referimos a contextos localizados en ámbitos de industrialización masiva, de sobrexplotación del obrero y de ambientes fundamentalmente urbanos.

Las grandes ciudades occidentales comparten los espacio llamados “cinturones industriales” (que crecen con población inmigrante) y en los que se acumulan los problemas de pobreza, marginación y explotación. En general, las posturas las posturas que las instituciones y los ciudadanos toman son diferentes.

Los Estados suelen mantener aquella actitud asistencialista, anteriormente descrita, aunque también es cierto que sofistican sus medios y expanden sus actuaciones a nuevos ámbitos y problemáticas.

En el ámbito privado sobresalen las instituciones religiosas que siguen manteniendo una desigual actitud ante los problemas según lugar, orden, sensibilidad y “vocación” de sus miembros. Aunque es cierto que algunas adquieren nuevos “compromisos” y suelen participar también de aquella actitud asistencial de los Estados gestionando múltiples instituciones y servicios: hospitales, horfelinatos, etc.

Desde la posición estrictamente ciudadana reconocemos dos posturas muy generales.

Por una parte se desarrollan conductas individuales que podríamos denominar filantrópicas promovidas por miembros de la clases sociales acomodadas (aquí podrían encuadrarse burgueses -industriales, comerciantes y profesionales liberales socialmente significativos como algunos médicos- y aristócratas) que “conmovidos” por situaciones próximas pretenden humanizarlas convirtiéndose en benefactores y donantes de bienes, medios y según los casos servicios (como ocurriría con algunos médicos).

Por otra, a mediados del siglo XIX, la acción de los propios necesitados va a propiciar que se profundice en valores ya existentes (pero desde una nueva perspectiva) que tienen una especial incidencia en los barrios marginados. Se desarrollan conceptos como participación y solidaridad como causa y consecuencia de corrientes ideológicas (como el anarquismo y socialismo) que propugnan la

emancipación social. Aparece la conciencia de clase y el fenómeno obrero se asigna a rasgos de “ayuda mutua” en múltiples experiencias fundamentalmente a través del sindicalismo.

En síntesis, el fenómeno del voluntariado social ha existido en otras épocas y su génesis ha estado unido a la historia de la emancipación y la construcción de la dignidad humana.

¿Qué otra cosa fue el movimiento obrero en sus orígenes sino un conjunto de iniciativas altruistas protagonizadas por militantes que, sin retribución alguna y sin ánimo de lucro, extendían la ciudadanía social y política a amplias masas populares? (...) Para testificarlo ahí están las escuelas populares; las campañas de alfabetización; las cooperativas y los movimientos barriales (...) ¿Qué fueron las tradiciones religiosas en sus orígenes sino instancias de movilización de hombres y mujeres que de manera voluntaria extendían una proclama gratuita a favor de los desvalidos? (García Roca, 1994: 11-12)

Estas iniciativas del movimiento obrero en países como Reino Unido o Alemania generan una forma propia de protección social de los trabajadores que ha venido evolucionando con el paso del tiempo interpretándose como “conquistas” de clase. En otros escenarios europeos (Rusia y todos los países de su área de influencia en tiempos de la URSS) se imponen fórmulas extremas de intervencionismo estatal anulando la participación ciudadana aunque mejorando aspectos básicos de lucha contra la marginación.

En nuestros días hablamos de una crisis de naturaleza socioeconómica con la radicalización de los estados de pobreza y la polarización del poder financiero. Esta crisis socioeconómica ha desembocado, en general, en dos realidades geopolíticas específicas que tiene una denominación muy característica en los países occidentales y desarrollados llamada “**crisis del Estado de Bienestar**” mientras en los países subdesarrollados hay que hablar de “Pobreza”.

El término Estado de Bienestar surge cuando las democracias occidentales ante la expansión de sus economías implantan progresivamente un sistema de prestación y atención social como consecuencia del deseo de satisfacer las necesidades de los ciudadanos y de instaurar dichos servicios como derechos consolidados. El eje central de estos derechos es la seguridad social lo que supone una cobertura en pensiones, sanidad, desempleo; que se extiende a otros derechos como la educación y la cultura.

El Estado de Bienestar supone que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos a lograr unas parecidas cotas de bienestar. Cuando existen colectivos que no pueden acceder a esas cotas el Estado a través de servicios específicos actúa para modificar el medio social y mejorar las condiciones de vida y solucionar las problemáticas. Los problemas sociales de cada colectivo o grupo afectado (de minusvalía, discriminación, carencia o conflicto) serán desarrollados como programas de bienestar con medidas normalizadoras (el término más usado es la inserción social). Desde una perspectiva técnica se actúa no sólo sobre la consecuencia sino también sobre la causa, aspecto éste que reorienta la intervención asistencialista de otras épocas.

Desde la perspectiva política este modelo ha sido defendido por diferentes posiciones aunque como bandera de modernidad podemos identificarla con las ideologías socialdemócratas.

Como nos referimos a crisis el proceso desencadenante es fácilmente comprensible. Al hablar de crisis hablamos en primer término de limitación de recursos económicos en los presupuestos de un Estado o país (descenso de beneficios, menor inversión, descenso en la producción, etc) lo que se traduce en un recorte del gasto público en las responsabilidades contraídas (salud, educación, servicios sociales, etc), y finalmente una reducción de los derechos sociales.

El fenómeno se manifiesta por medio de una actitud de impotencia del Estado para responder a sus propias expectativas y, como resultado del agravamiento de los conflictos sociopersonales, la tendencia a paliarlos a través de organizaciones voluntarias que son concebidas como subsidiarias de un Estado que no puede realizar aquello que promete:

“La acción para la garantía de derechos y para la promoción de condiciones macro-estructurales de prevención y desarrollo social es prioritariamente una acción insustituible del Estado, y desde ahí debe potenciar el resto de objetivos sociales. Ante la denominada crisis del Estado de Bienestar, se están dejando desprotegidas las situaciones sociales más débiles, reenviando luego su cobertura a la solidaridad social, cuya principal expresión están siendo las organizaciones voluntarias” Renes Ayala, v. (1994:148).

Por su parte, en los países del Tercer Mundo, encontramos otra realidad muy distinta cuyo perfil general es el **aumento del mapa mundial de la pobreza**.

La existencia de este fenómeno progresivo ha venido generándose por las consecuencias de la descolonización, las políticas comerciales internacionales de los países desarrollados; y, sobre todo, por el fracaso del proceso iniciado a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando, determinados Foros y Organismos internacionales, plantean un objetivo ideal mundial: la eliminación de la pobreza. La base teórica experimentada se basaba en una confianza plena en que el desarrollo dependía del crecimiento económico.

Algunos datos recogidos por la CONGDE (Coordinadora de ONGs para el Desarrollo) (1999), (que agrupa a organizaciones como Cáritas Española, Cruz Roja Española, Intermón, Manos Unidas, Médicos Mundi, Mensajeros de la Paz, etc) para el análisis de las conclusiones de la “Cumbre Social de Copenhague” y la propuesta de un “Plan de Acción y Metas Concretas”, son muy elocuentes de la realidad mundial a finales del siglo XX:

“Más de 80 países todavía tienen ingresos per cápita inferiores a los de hace un decenio o más; la acumulación de riqueza ha llegado hasta el punto de que las tres personas más ricas del mundo poseen una fortuna superior al PIB de los 48 países más pobres; más de 3.000 millones de personas -la mitad de la humanidad- malviven con menos de 250 pesetas al día. Y año tras año, no sólo se acrecientan las desigualdades entre regiones ricas y pobres, sino también entre los ciudadanos de un mismo país, incluidos países "desarrollados" como Estados Unidos, Gran Bretaña o Suecia (...)

Después de cuatro décadas de experiencias, el sistema de cooperación internacional al desarrollo se encuentra sumido en una profunda crisis. Nació como un mecanismo para contribuir al desarrollo de los pueblos y favorecer la cohesión social de los sectores más atrasados de nuestras sociedades, sin embargo una breve mirada a la situación mundial nos habla de intensificación de la pobreza, el deterioro ambiental, el desplazamiento masivo de las poblaciones, el desempleo, la inseguridad, el estado de guerra asociado a conflictos manipulados por las identidades étnicas, religiosas o culturales(...) Todo ello acontece en medio de grandes declaraciones y Cumbres Mundiales donde se dictan medidas y compromisos de corresponsabilidad entre las Naciones.

El mundo está lejos de satisfacer las necesidades básicas que se vienen enumerando. La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) para todos los propósitos tanto económicos como sociales, ha disminuido desde casi 61.000 millones de dólares en 1992 hasta 47.600 millones de dólares en 1997.

El último Informe del PNUD apunta que el porcentaje medio del Producto Nacional Bruto (PNB) destinado a la ayuda al desarrollo por los países no sólo no se acerca al recomendado 0,7%, sino que ha caído al mínimo histórico de 0,22%. Los países más industrializados del mundo, agrupados en el llamado G-7 son los menos comprometidos, ya que sólo dedican a este concepto el 0,19% de su PNB.

Paralelamente, el gasto militar mundial no deja de crecer, alcanzando en 1998 los 780.000 millones de dólares. La proporción es rotunda: los gastos militares en el mundo son 60 veces superiores a la cantidad necesaria para cubrir las necesidades mundiales en salud y nutrición básica “.

Según este informe, la mundialización ha favorecido, de igual manera, la aparición de una incipiente **"sociedad civil global"** en el ámbito de la acción voluntaria, formada por organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGDs), redes de asociaciones y colectivos, iniciativas conjuntas a escala mundial, etc.

2.4.2. Concepto actual de voluntariado. Rasgos característicos

El concepto **"voluntariado social"** puede identificarse por unos rasgos que vienen determinados en buena medida por la actitud mantenida ante la realidad del conflicto y la necesidad social.

El término incluye, implícitamente, una cualidad que es generalmente admitida. Nos referimos a la actitud de libre disposición y a la acción gratuita, formalmente desinteresada. Esta cualidad dibuja un perfil diferencial con respecto a las tareas. Así podemos decir que por defecto, como apunta Vázquez, M. (1985), el voluntariado social “no es mano de obra barata, suplencia de profesionales remunerados, práctica profesional ni conformación de méritos para acceder a un puesto de trabajo”.

2. 4.2.1. Rasgos generales y comunes

Entendemos que el fenómeno tiene unos rasgos fundamentales, con cuya ausencia consideraríamos que se pondría en entredicho la aceptación del concepto, y que resumimos en:

- a) **Es el resultado de una elección libre y voluntaria** relacionada con convicciones personales, características del servicio que se presta (ponerse en lugar del otro, adaptarse a sus condiciones, mantener una actitud flexible y de utilidad) y en fin ponerle razón a los sentimientos y sentimientos a la razón.

- b) **Está representado por una acción gratuita y altruista;** lo que implica salir del universo del valor material y de sus provisiones para instalarse en la “cultura de la gratuidad” regida por motivaciones desinteresadas, compensaciones morales y autosatisfacciones.

Desde el punto de vista ideológico esta actitud, generalmente (aunque pueden existir grados diferentes), supone la búsqueda de una cultura alternativa enfrentada a las reglas del mercado y el consumo y que exige implicarse no en una acción puntual sino en un proceso que parte inicialmente de la libre disposición, pero que posteriormente se profundiza y pone a prueba las convicciones, actitudes coherentes y capacidad de comprometerse con causas de pobreza e injusticia.

Como condición básica de todo voluntariado entendemos que el altruismo debe articularse personal y organizativamente en función de las relaciones interrelacionadas de los otros elementos: elección libre y voluntaria, implicación participativa en un grupo, compromiso con la solidaridad o disposición y acción de lucha por un mundo más justo que coloque las necesidades humanas en primer término.

La **participación** es un fenómeno social. Difícilmente el fenómeno voluntariado social puede fundamentarse en un sólo individuo. Aunque la decisión de actuar es individual, la respuesta es colectiva. No obstante es un concepto amplio que implica muchas posibilidades explicativas. Renes, V., Alfaro, E., Ricciardelli, O. (1994:65) afirman que la participación social es el espacio propio del voluntariado, “forma parte de su identidad, de su esqueleto, de su basamento, en el que confluyen perfiles distintos del concepto. Así podemos referirnos al término aludiendo a la participación como valor, como proceso, como técnica y como actividad.

Madrid, J. (1989:65) se refiere a otras tantas modalidades pero como resultado de un proceso ascendente de participación colectiva. Así señala que el voluntariado social ante la “insolidaridad estructural” que conoce en su entorno y que le provoca sentimientos de rebeldía actúa inicialmente asumiendo una actitud de compromiso social; es decir la participación es primero una motivación personal que tiende al compromiso ante situaciones injustas. En segundo término esta actitud no es suficiente, sino que, se tiene que dar en unos espacios de confluencia con otras personas que experimenten los mismos sentimientos conscientes de rebeldía y también con aquellas personas que sufren esas injusticias. Por lo que, en este segundo momento, la confluencia toma naturaleza organizativa y aparece la dimensión social de la participación que ahora tiende a actuar ante aquellas situaciones injustas.

Por tanto el voluntariado, desde la perspectiva participativa, está integrado en una organización cuyos principales activos son la capacidad de autoorganización y del trabajo en equipo.

La **solidaridad** suele ser, según qué casos, un referente cultural para el voluntariado. Primero por el componente autogestionado que incluye en la relación con los grupos y poblaciones de riesgo: “Ayudar a que te ayudes”. Segundo porque su presencia entre los valores del voluntariado modifica algunas prácticas profundamente arraigadas como es la asistencia (que crea dependencia e impide que se desarrollen mecanismos autónomos e independientes de socialización de las colectividades).

2.4.2.2. Otras especificaciones atribuibles a determinados modelos de voluntariado social

En referencia a la tipología de voluntariado en la sociedad del bienestar, García Roca, (2001:26-39) habla de cuatro modelos:

- **Modelo conservador**, caracterizado por que sus iniciativas pretenden “restaurar el orden natural de la comunidad” que se organiza en torno a la familia y al vecindario desde una actitud compasiva y de “buena comunidad” que incluso cuestiona el Estado de Bienestar. La lógica de estos programas consiste en pretender “restaurar las estructuras premodernas y las relaciones comunitarias que sostuvieron la sociedad tradicional”. Su intervención como modelo de acción se ajusta a la ayuda asistencial.
- **Modelo liberal**, que se caracteriza por el deseo de que el Estado pierda protagonismo social en detrimento del mercado: “menos regulación y más libertad, en menos intervención y más mercado. Para las políticas neoliberales todo Estado es, por esencia, inútil y nocivo cuando se trata de asumir compromisos sociales, no así cuando se trata de mantener otros intereses(...) Se aplica de este modo una doble lógica: se agranda el Estado, cuando se trata de servir a la propiedad y a la seguridad ciudadana, y se adelgaza cuando se trata de mantener, los servicios sociales, la sanidad o la educación”. Las organizaciones aparecen como prestadoras de servicios que acaban sometidas rigurosamente a los criterios de organización económica y empresarial. Socialmente aparecen como una ampliación de las actividades del mercado cuya vocación se hace coincidir con el de empresas sociales.
- **Modelo socialdemócrata**, que sitúa el universo del bienestar directamente vinculado a la idea del bien común en el que el Estado juega un papel determinante. En este sentido los programas sociales de las ONGs u otras instituciones son una realidad provisional que se justifican mientras no llegue el Estado y no se puedan cubrir las necesidades mediante las administraciones. A través de la ley y la política intenta controlar las iniciativas sociales y regular sus expresiones convirtiendo a estos programas en instrumentos de las políticas públicas. La actitud de aquellos programas que comparten estos planteamientos es la de aparecer como representantes instrumentales de las administraciones, “a quienes de alguna manera se someten a través de las subvenciones”.

- **Modelo de nueva izquierda**, presenta la intención básica, en el ámbito político, de “acortar distancias entre el espacio económico, el escenario social y el control político”. Si los neoliberales quieren reducir el Estado, si los socialdemócratas expandirlo, la nueva izquierda sostiene que lo necesario es reconstruirlo. El modelo dibuja una sociedad que debe tener una mayor demanda de participación, más plural: “demanda un mayor grado de sinergias y mayor intensidad en las transacciones intersubjetivas”. Los programas motivados por estos postulados intentarán recrear el pacto social, “procurar defender y consolidar las conquistas sociales, que son patrimonio de civilización y simultáneamente abrir nuevos a favor de la vida de los menos favorecidos, mediante proyectos concretos y alternativos. Su gran valor es la solidaridad cuya plusvalía será un factor del Estado de Bienestar, no para ir hacia atrás sino para ir hacia delante”.

En general, podemos pensar que, el modelo alternativo que procura el cambio social es el de la nueva izquierda y en él la lógica de la educación no formal adquiere rasgos de modelo de educación integral y educación popular. Aunque determinados rasgos pueden compartirse desde otras ópticas. En cualquier caso, en el escenario social no es posible abstraerse de la influencia política porque ésta es una condición implícita de la acción social y en aquellos casos (como ocurre con el modelo conservador) que niegan este hecho, precisamente su negación sirve para confirmar tal criterio.

En este sentido, podemos incorporar algunos componentes observados en el conjunto del voluntariado social que ahonden en la búsqueda de sus señas de identidad como agentes activos e ideológicamente coherentes. En estos casos decimos que el voluntariado social podría mostrarse externamente como:

- **“Experto en humanidad”** que permita trabajar por restituir dignidades y derechos. Este talante estará especialmente condicionado por la manera particular de ver y entender la realidad. Vázquez, M. (1985:217) habla de aptitudes (entendida como condiciones morales, psíquicas y físicas) y

actitudes personales (madurez, discreción, respeto, compromiso, constancia, etc).

- **Representante de una “ética cívica”** lo que supone la aceptación y atracción por la diversidad y el pluralismo de los demás y basar su acción en la participación, los diálogos comunes y el ejemplo personal”. (Cortina, A. 1993: 196)
- **Mediador social**, es decir cauce alternativo de participación de la comunidad que, desde la percepción educativa del fenómeno, concibe que todo voluntario se enfrenta a un proceso perfectivo personal que se proyecta en el otro.
- **Agente de cambio** o portador de la creencia profunda de que el cambio es posible. Desde la proyección perfectiva anterior el logro de aquel proceso educativo se materializa en el cambio y la transformación que arraiga en las conductas y orientan la comunidad. Hablamos de un componente cultural que culmina aquel proceso educativo. El punto de partida de este proceso es la rebeldía personal y colectiva entendida como la no-aceptación de una realidad considerada injusta y la disposición a entregarse en su transformación.
- **Comprometido socialmente** por satisfacer las necesidades fundamentales del que sufre lo que supone en definitiva un compromiso ético y una apuesta filantrópica por la condición humana a pesar de sus fracasos.
- **Defensor de principios morales** como la igualdad, justicia y solidaridad: “sabemos que donde no habita la justicia, ni siquiera como ideal o como búsqueda, la dignidad, fidelidad al amigo, la comprensión del maltratado, el apoyo al perseguido, la apuesta por causas impopulares y pérdidas”. (García Roca, Ob. cit. p. 41)
- **Activista político**. Las organizaciones de voluntariado “son entidades menos burocratizadas, más pragmáticas y operativas, que ejercen el papel de interlocutores sociales, son potencial humano de acción directa, son garantía

de un trabajo social más humanizado y ayudan a tomar conciencia sobre los problemas comunitarios y a articular, respetándolas, las iniciativas, individuales y grupales, hacia objetivos de interés colectivo”. Son, además la imagen externa del grupo ante los otros ciudadanos, la administración y en definitiva la opinión pública” Madrid (1989).

- **Personas críticas** que buscan respuesta (mediante la reflexión y el método dialógico entre dilemas como entre la gratuidad y el deber, los sentimientos y la razón, lo concreto y lo universal, la perfección moral y la formación técnica, el disenso y la transgresión).

Según estas cualidades deducimos que la forma en la que se recrea el voluntariado, consiste, en reinventar aquellos procesos que en la tradición obrera se llamaron militancia y autogestión y en la tradición eclesial se identificaron como compromiso y entrega.

El análisis de algunos de estos términos se resuelve tomando como fuente expresa las expresiones textuales de García Roca (1994):

- Por un lado el voluntariado social se enfrenta al dilema que le obliga a optar entre la acción concreta y la preocupación general (lo universal); “mientras el sentimiento y el amor se orientan a la persona concreta, la razón y el deber se orientarían hacia los intereses colectivos. La síntesis nace de la combinación entre el sentimiento altruista y la racionalidad, intentando situarse más allá de la escisión entre lo concreto y lo universal, orientándose al individuo pero incorporando el potencial de universalización de éste”.
- En segundo lugar el dilema conjuga la perfección moral y la formación técnica. La respuesta desde el orden ético es la búsqueda de la perfección por medio del cultivo de la felicidad: “El voluntariado vive una íntima satisfacción ya que colaborando a hacer felices a los demás logra la felicidad propia”; y más allá de la polarización sabe que el ideal de formación y adquisición de conocimientos técnicos le capacitan para alcanzar aquellos anhelos.

- Por último se plantea el dilema entre “la voz y la salida” entendiendo que frente a las situaciones de desorden de la sociedad, la voz es la respuesta crítica a ese desorden (el disentimiento), mientras la salida es la retirada o el apartarse de ese mundo (la transgresión). Su actitud lejos de ser contradictoria es complementaria y permite la coexistencia entre la protesta y la propuesta. (Ob. Cit. pp. 89-103)

Para Guerra Rodríguez, C. (1994) en nuestras sociedades se está produciendo un rearme ideológico, a veces no muy consciente, por la solidaridad que identifica con el humanismo crítico: este rearme se traduce en una situación permanente de análisis de la realidad, que provoca un compromiso como mecánica básica de liberación y supervivencia.

(...) se caracteriza por asentarse en distintas fuentes de análisis de lo social (algunas incluso contradictorias entre sí): el Humanismo Socialista, la Teoría Crítica frankfurtiana, las filosofías del Crecimiento Personal, La Teología de la Liberación, la Contracultura, el pensamiento postmoderno, el ecologismo, la educación popular, etc El hilo común que uniría estas diferentes tradiciones sería el de la primacía que se otorga a la dimensión cultural y ética: la apuesta por pensar globalmente y actuar localmente y la afirmación hacia el futuro de la necesidad de un proceso de emancipación respecto de la construcción de sujetos libres y conscientes o, si se quiere, de sujetos autónomos” (Ob. cit: 12-14)

2.4.2.3. Problemas, tareas y campos que definen la acción voluntaria

En los textos consultados hay cierta unanimidad a plantearse una cuestión fundamental referida a delimitar los problemas, tareas y campos que definen la acción voluntaria.

Renes, V., Alfaro, E., Ricciardelli, O. (1994:71-77), Calo, J.R. (1990) y García Roca (1994, 2001) organizan las respuestas como sigue:

Problemas:

- Existencia en la sociedad de valores basados en el individualismo, consumismo, insolidaridad y actitudes contrarias al desarrollo de acciones de justicia social.
- Consecuencia de lo anterior, en la sociedad se dan y justifican procesos flagrantes de exclusión social que estigmatizan a los débiles y marginados.
- En el eje de esta realidad aparece una cultura social fundamentada en la lógica del mercado.

Objetivos :

- Desarrollo integral del hombre
- Transformación progresiva de la sociedad
- La toma de conciencia crítica
- Promoción de la vida asociativa
- Denuncia y erradicación de las injusticias
- El enfrentamiento con las causas de la pobreza

La implicación a la comunidad en la resolución de problemas

.../...

Tareas:

- Transmisión de valores alternativos y bienes culturales orientadas a la práctica.
- Integración de los grupos sociales posibilitando nuevas formas de convivencia.
- Socialización o creación de contextos óptimos para el desarrollo de la propia identidad de los colectivos.

Modalidades de intervención:

- **Voluntariado asistencial**, cuya lógica se desenvuelve en el acompañamiento, la proximidad, reducir los riesgos, sanar las deficiencias y atender a sus necesidades. Es decir, estar atento a la dimensión humana enfatizando la comunicación interpersonal y las relaciones humanas.

- **Voluntario de la rehabilitación**, que se desenvuelve en la dimensión individual resaltando las virtudes, cualidades o condiciones (físicas, sensoriales, psíquicas, socioambientales, etc) personales con el objeto de potenciar la autodependencia y recuperar o activar facultades.

- El **voluntariado de la promoción**, cuyo interés reside en la dimensión estructural de la necesidad y pone el acento en la acción transformadora. Pretende con su acción la generalización de los beneficios sociales, la lucha contra la exclusión y la promoción del cambio social.

Campos:

Los campos de intervención del voluntariado surgen de cruzar en una matriz los problemas con las tareas, de lo que tenemos:

Cuadro 2.2.

TAREAS PROBLEMAS	TRANSMISIÓN DE VALORES	INTEGRACIÓN SOCIAL	SOCIALIZACIÓN
Sociedad dual y estructuras de desigualdad	Estructura de acogida, espacios humanizados: acompañamiento social	Acción solidaria y garantizadora de los derechos económicos sociales	Promoción de las personas y colectivos
Mecanismos de exclusión que impiden el desarrollo personal y colectivo	Nuevos contextos y nuevos valores no excluyentes.	Detener la desintegración y potenciar la integración prevención y reinserción	Creación de condiciones sociales a los derechos sociales
Fundamentos de sociedad asentados en valores del "beneficio individual"	Promoción y defensa de valores alternativos y formas de vida y cultura no mercantilizadas.	Desarrollo social y dinamización del tejido social	Desarrollo y participación de los grupos y colectivos sociales

Elaboración Propia según Renes, V., y otros (1994), Calo,(1990) García Roca (1994, 2001)

2. 4.3. Marco institucional del voluntariado

No sabemos con precisión si la administración motivada por simple "pretexto político" o por pura necesidad se ha embarcado recientemente en legislar la figura y actividades del Voluntariado.

Desde esta iniciativa se argumenta que se trata de un mandato constitucional que persigue facilitar y encauzar la participación de los ciudadanos y grupos en el diseño y ejecución de las políticas sociales.

Para otras opiniones más críticas Tavazza, L. (1995); García Inda, A. (1996) con el pretexto de que la legislación, en torno a la iniciativa social, está ciertamente dispersa y es confusa, la administración "ha tendido el manto legal sobre una zona aún no colonizada no sólo a efectos de fomentar o garantizar la libre participación,

sino también para poder controlarla” (García Inda, A.1996) porque la conclusión es que “el estado no tiene derecho a legislar en materia de voluntariado” (Tavazza, L. 1985).

En todo caso, exista o no debate sobre la temática, la realidad es que en la década de los noventa se ha producido una profusión legislativa que es evidente. Las razones pueden deberse a:

- La existencia como antecedente de un Ley (Ley 191/1964, de 24 de diciembre, de Asociaciones) que encuentra unanimidad de críticas por su carácter preconstitucional.
- La mención expresa que la Constitución de 1978 hace al “reconocimiento del derecho de asociación” en su Artículo 22.
- El hecho político autonómico que provee de competencias a las Comunidades Autónomas para regular normativamente en materia de Servicios Sociales.
- Los antecedentes internacionales (algunos promovidos por las asociaciones de voluntariado) que van gestando una necesidad de reconocimiento y amparo social con el fin de regular aspectos de adaptación e implicación en las políticas sociales. Así tenemos la propuesta de Volantereupe de “Carta Europea de los Voluntarios”; “Recomendación sobre voluntariado de acción social adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa (21 de Junio de 1985)” y “Declaración Universal sobre Voluntariado” resultante del “Congreso Mundial sobre Voluntariado” (París, 1990) entre los más significativos.
- La realidad impuesta por un fenómeno creciente, que se muestra heterogéneo y complejo, ante modalidades organizativas tan dispares como: Asociaciones de derecho privado (entre las que se encuentran las iglesias y confesiones); asociaciones de derecho público (Cámaras de Comercio, Consejo de la Juventud, etc); partidos políticos, sindicatos, asociaciones empresariales, fundaciones, etc.

En este aproximado contexto nace la “Ley 6/1996 (BOE número 15, de 17 de enero) del Voluntariado” en cuya exposición de motivos señala: “Los derechos y deberes contemplados en la Ley son fiel reflejo de los que con carácter general se apunta en las diversas recomendaciones internacionales sobre la materia, así como los que recogen en la “Carta Europea para los Voluntarios”.

Define al Voluntariado como “aquella persona física que dedica parte de su tiempo a actividades de carácter cívico o social, de forma altruista, solidaria, libre y sin contraprestación a través de una entidad de voluntariado”. En el artículo 3º añade que “se entiende por voluntariado al conjunto de actividades de interés general, desarrolladas por personas físicas, siempre que las mismas no se realicen en virtud de relación laboral, funcionarial, mercantil o cualquier otra retribuida y reúna los siguientes requisitos:

- a) Que tenga carácter altruista y solidario
- b) Que su realización sea libre sin obligación personal o deber jurídico.
- c) Que se lleve a cabo sin contraprestación económica
- d) Que se desarrolle a través de organizaciones privadas o públicas y con arreglo a programas o proyectos concretos.

En los Artículos 6 y 7 se determinan los derechos y deberes que pueden tener los voluntarios.

Los voluntarios tienen derecho a:

- La información
- La formación
- La participación
- Ser acreditado como tal
- Estar asegurado
- Recibir los medios necesarios para el ejercicio de su actividad
- Cesar libremente

Son deberes:

- Cooperar con la entidad
- Actuar de buena fe
- Acatar las instrucciones de la entidad
- Observar las medidas de seguridad e higiene que se adopten
- Respetar las normas de la entidad
- Mantener la confidencialidad necesaria

Las organizaciones que dispongan de voluntarios se ven obligados a cumplir unos requisitos según el Artículo 8. 2. Entre éstas hay dos que han levantado las protestas más airadas por parte de los detractores de la Ley.

Por un lado obliga a cada organización a acreditar una póliza de seguros; por otro estas se ven obligadas a cubrir los gastos de la prestación del servicio.

En conjunto, se critica que se exija a una organización, sin ánimo de lucro, a poseer disposición económica, al tener que hacer frente a desembolsos fijos y obligados. Así, parece ser que la Ley se contradice en tanto se le achaca no estar acorde con la realidad española formada por cientos de pequeñas entidades y sí creada para regularizar la actividad de grandes organizaciones.

La Ley habla en el Título IV de “medidas de fomento del voluntariado” entre las que se dice de que los voluntarios puedan percibir bonificaciones o reducciones en el uso de transporte público y asistencia a museos. Y en el Artículo 15, del reconocimiento de los servicios voluntarios que podrán tener los efectos del servicio militar o la prestación social sustitutoria. Con respecto a esta última la eliminación definitiva a partir del 2002 del servicio militar obligatorio, según hemos conocido por la prensa, ha generado problemas a muchas entidades que se nutrían de voluntarios.

Aunque la Ley tiene mucho más que comentar, parece ser (según lo que hemos venido diciendo con respecto al modelo de Voluntariado Social y a sus características) que el sólo hecho de establecer legislaciones y regularizaciones puede estar atentando contra la esencia verdadera de aquel modelo.

Conclusión, el voluntariado es una realidad muy heterogénea y plural y a pesar de su riqueza de experiencias, hemos recogido que cuenta con un déficit alarmante de reflexión teórica y analítica. En otro lugar se menciona (Mengod Bonet, F, 1994), el déficit de formación que arrastran numerosos nuevos dirigentes, tal vez más inclinados hacia el activismo continuo, que hacia la programación y la evaluación permanente. Por lo que se aconseja superar la etapa actual de hiper-activismo y de reconversión de muchas asociaciones en entidades de servicios y buscar un espacio propio y de equilibrio entre reivindicaciones-gestión, espontaneidad-planificación. Asimismo sabemos que existen riesgos de clientelismo con las administraciones públicas. La aparición o desaparición de asociaciones, en función de la existencia de subvenciones de las que obtener beneficio, o el peligro de llamar voluntariado social a aquellos que realizan cualquier gesto benéfico o asistencial. Muy al contrario la potencia de las asociaciones está en ser experiencias grupales de autoemancipación, de reflexión sobre las propias prácticas cotidianas limitadas y de ampliación de los horizontes personales y grupales.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 2

El capítulo se inicia con una distinción conceptual entre los términos sociedad y comunidad. Mientras el primero es un término plural circunscrito al objeto de conocimiento de la ciencia sociológica. El término comunidad se refiere al agrupamiento de personas en un territorio o espacio con unas finalidades de naturaleza privada. En este contexto conceptual, el término asociación, añade a la distinción anterior, unos elementos de pertenencia pública y voluntaria; del que surge el concepto del asociacionismo al que se adjudican ciertos rasgos entre los que se distinguen el de participación para la acción colectiva.

El asociacionismo, como fenómeno de participación, aparece recogida en cierta tradición legislativa cuyos antecedentes se sitúan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así, organismos internacionales, como la ONU y la UNESCO, hacen referencias al término en múltiples Declaraciones, como formas de expresión democrática. Concretamente hemos aludido a las Conferencias Internacionales de Adultos de la UNESCO. Por su parte, en la legislación española el marco legislativo actual que regula las capacidades participativas de los ciudadanos es la actual Constitución de 1978.

Pero el concepto entendemos que tiene otros ámbitos de expresión y desarrollo característicos referido a la toma de decisiones. Es decir, toda acción participativa supone una capacidad implícita de toma de decisiones. En este sentido, nos referimos a los rasgos que distinguen la participación de la pseudoparticipación. El eje de relación se sitúa en la distinción entre democracia formal y representativa y democracia participativa. El componente político esencial de esta segunda modalidad, predispone a considerar a los sujetos como actores sociales ante los problemas de la injusticia social. La forma que hemos considerado más adecuada para situarse ante la justicia social es a través de la solidaridad.

Además tratamos la configuración histórica de los movimientos sociales o ciudadanos: Como concepción teórica, haciendo un recorrido como evolución de un fenómeno social y filosófico, desde las primeras concepciones realizadas por Locke hasta las que consideramos significativas. recogidas de los postulados de Gramsci. Y haciendo referencia a su interpretación activa en los conceptos conformados: Movimientos sociales tradicionales, asociaciones y movimientos sociales por la solidaridad; desde el análisis comparativo e histórico.

Además analizamos la temática del voluntariado social como agente social de participación cuya definición conceptual nos lleva a realizar un análisis histórico-evolutivo. En la actualidad abordamos la presencia del agente voluntario, generalmente, vinculado a sendas realidades que definen la complejidad de la sociedad actual desde unos rasgos históricamente conformados y que afectan de

manera desigual a las sociedades. Así para los países desarrollados el fenómeno se interpreta en las claves de la “Crisis del Estado de Bienestar”, mientras que para los países subdesarrollados el fenómeno se observa como “el aumento del mapa mundial de la pobreza”.

En consecuencia reconocemos, en el voluntariado contemporáneo, unos rasgos característicos generales y comunes, básicos para su consideración, y otros más específicos. Por último, tomamos interés en hacer unas breves referencias a la presencia de esta figura en el marco legislativo español.

**III. SOBRE LAS METAS O PRINCIPIOS
DE ACCIÓN DEL PROGRAMA**

CAPÍTULO 3: CAMBIO SOCIAL Y UTOPIA

3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO CAMBIO SOCIAL

Inicialmente la definición de cambio social puede establecerse con relación a otros términos afines y próximos. Schoeck, H. (1981), en alusión a las primeras teorías sociológicas, señala que se tiende a confundir las nociones de evolución, desarrollo, progreso y revolución con el de cambio social.

Las referencias a estos términos sacadas de Foulquie, P. (1967) del “diccionario de lenguaje filosófico”, Ferrater Mora, J. (1983) del “diccionario de filosofía”, de Thines, G. y Lempereur, A. (1975) del “diccionario de ciencias humanas”, de Karl Heinz Hillamn (2001) del “diccionario enciclopédico de sociología”, y de la enciclopedia Larousse en la edición española de 1990; nos permiten hacer los siguientes análisis.

En sociología se entiende por **evolución** al proceso análogo al biológico que supone variación, lucha por la existencia, selección y adaptación a las distintas formas sociales. Lo que supone una analogía entre la sociedad y el organismo vivo y entre el crecimiento social y el crecimiento orgánico.

Según Comte A., citado por Foulquie (Ob. cit. p. 359), “el sentido de la evolución humana consiste, sobre todo, en disminuir paulatinamente la inevitable preponderancia de la vida afectiva sobre la vida intelectual”, en referencia al componente madurativo de la naturaleza humana. Así entendido el término, según las mismas fuentes, aparece opuesto al de revolución ya que se trata de transformaciones que, aunque lentas, están orientadas en una cierta dirección.

En otro sentido, el concepto adquiere valor en relación con sus términos antónimos. Spencer, citado en Thines y Lempereur (1975), entiende el significado de evolución por oposición a involución y a disolución, como el paso de lo homogéneo a lo heterogéneo por un proceso de diferenciación e integración progresivas que supone siempre un orden o marcha hacia adelante de los seres y las instituciones.

Su contribución conceptual al término cambio social se produce en cuanto se establece la alusión al cuerpo vivo, dinámico que tiende hacia la complejidad orgánica. Sin embargo, difiere en otros rasgos que añade, al componente evolutivo, el término cambio social. De todas, la más significativa, es la posibilidad de que el cambio histórico suponga totalmente la transformación en un cuerpo social nuevo, además de suponerse en el cambio una posibilidad de regeneración o vuelta a los orígenes ideales.

El término **desarrollo** consiste en el estudio de las relaciones sociales vinculadas a las transformaciones económicas; así por ejemplo se habla de países desarrollados, en vías de desarrollo o subdesarrollados.

Este término aplicado a los fenómenos sociales, igual que ocurre con el vocablo evolución, es muy genérico y en cierta medida ambiguo de la que podemos encontrar muchos ejemplos. Así podemos decir que su aplicación puede tener una interpretación positiva, cuando se refiere desde el punto de vista económico a indicadores de mejoría y prosperidad, y un punto de vista negativo cuando se asocie desarrollo a decadencia.

Por otro lado, a pesar de su presumible objetividad, es posible encontrar componentes contradictorios cuando, desde parámetros macroeconómicos, se utilice para señalar aspectos microsociales de sociedades actuales, tan complejas y con expectativas expansivas diferentes, como las sociedades industriales con altos niveles económicos con sociedades rurales y agrícola de niveles de renta bajos.

Con respecto al cambio social, la aportación del concepto desarrollo puede ser diversa. De todos interesa destacar el fundamento económico del fenómeno. Aunque en la realidad social el fenómeno de cambio social tenga una interpretación más heterogénea e interrelacionada.

El **progreso** es la acción o efecto gradual de crecimiento o mejoría que de forma natural y continua regula la expansión de la humanidad hacia formas de mayor beneficio y de cultura. Así entendemos por progreso como el avance de la civilización, particularmente, técnica.

No obstante aunque se admita según Foulquie (Ob. Cit. p. 824) “una intención valorizadora como transformación gradual de lo menos bueno a lo mejor” es reconocible, simultáneo al componente mejorado, que existen otros componentes menos conseguidos o en retroceso. Por ello este concepto, sin duda próximo al de cambio social, está necesitado de explicación como fenómeno ya que en muchas sociedades se ha originado un cambio social, mediante el desarrollo tecnológico e industrial y sin embargo este hecho no ha contribuido a la eliminación de males sociales tradicionales como la pobreza. Así podemos decir que, con respecto al cambio social, el término progreso es coincidente en los objetivos y no en los medios.

Para el sociólogo Schoeck, H. (1981:55), el cambio social no es lo mismo que el progreso social ya que este último concepto viene prefijado por juicios de valor y el cambio social hay que registrarlo como elemento libre de cualquier juicio de valor. Los cambios no son situaciones irreversibles, se pueden producir situaciones que transformen el estado de cosas existentes y se vuelva a posiciones anteriores, o bien se generen alternativas nuevas que modifiquen el último cambio.

Bury, J. (1971: 235) transmite una idea de progreso como idea estereotipada equiparable a civilización: “La frase civilización y progreso ha quedado estereotipada para indicar el juicio bueno o malo que atribuimos a una determinada civilización según sea o no progresiva”.

Finalmente el término **revolución**, de clara vinculación política, permite, desde el punto de vista del conocimiento, explicar los cambios sociales globales generados en las sociedades y comunidades; asociadas con procesos de ruptura o cambio total y radical.

Como explica Ferrater Mora (Ob. Cit. 675), “en la historiografía antigua, tanto griega como romana, el concepto de cambio político, específicamente el cambio de régimen político (oligarquía, tiranía, democracia, etc) ha sido de frecuente tratamiento y descripción en la filosofía política”.

Las revoluciones sociales, por definición, representan una forma extrema que implica unos cambios fundamentales en la estructura institucional y en la distribución del poder. Esta situación extrema es ciertamente un tópico, que afecta sólo a algunos hechos históricos que adquieren ese calificativo en el momento álgido de la confrontación de modelos sociales; ya que posteriormente algunos científicos sociales coinciden en resaltar la restauración parcial que históricamente ha tenido lugar, incluso, después de las grandes revoluciones.

Desde este punto de vista histórico, Giner, S. (1988: 200-214), en un previo análisis de los procesos acontecidos en la historia y que se han denominado revolucionarios establece, lo que llama “condiciones para un cambio revolucionario”. A saber:

- Primero debe existir “un antagonismo intenso de clase”.
- Segundo, se deben dar condiciones de “frustración de las expectativas económicas crecientes”.
- Tercero, esta frustración debe venir acompañada de su profundización y que se materialice en importantes crisis de tipo institucional, de poder y de estatus.
- En cuarto lugar debe aparecer “la incapacidad de las clases dominantes” para afrontar la situación.

- Quinto; el desánimo frente al ímpetu revolucionario supone que “una fracción de las clases dominantes se une al enemigo”.
- Sexto, ante el temor que suscita la amenaza del nuevo estado de cosas y su posible expansión, se produce “la hostilidad de la comunidad internacional”.
- Séptimo, la realidad de los hechos impone cordura y la huida de posiciones excesivas y negativas, por lo que en el proceso revolucionario se precisa de un liderazgo de sensatez que incite al uso del “ mito revolucionario: no hay revolución sin reflexión”.
- Octavo, esta situación añade tensión a la tensión que exige encontrar puntos intermedios de equilibrio entre posturas divergentes (y faciliten “la dualidad de poder”)
- Noveno, finalmente la prueba de los hechos confirma que siempre hay un grupo dominante.
- Y décimo, como aceptación de un mal menor y pese a las resistencias y desconfianzas subsiste “una situación internacional favorable”.

Desde el punto de vista conceptual la referencia al término revolución implica señalar el mayor grado de cambio posible; es decir la posibilidad del cambio radical.

Según Ferrater Mora (Ob. Cit. 675), “hay que distinguir, sin embargo, entre la idea de cambio y de revolución tal y como ha sido desarrollada a partir del siglo XVI y especialmente del XVII. Hay por lo menos dos fuentes en el desenvolvimiento de esta idea. Una de carácter astronómico. La revolución es entendida aquí como una rotación de los cuerpos celestes en la expresión Revolución Copernicana. Otra fuente es la consideración de los cambios políticos destinados a establecer un nuevo orden o a restablecer por medios violentos, un orden anterior estimado más justo y adecuado. Así, el término revolución, adquirió gran difusión en el siglo XVIII con alguno de los escritos de los enciclopedistas franceses y sobre todo con las dos revoluciones consideradas arquetípicas: La revolución Americana y la Revolución Francesa”.

La evolución conceptual-histórico, después de la revueltas Parisinas que desembocarían en la Revolución Francesa, va a recibir otra orientación. La importancia del término, ahora desde el punto de vista de la filosófico social, será notable. Las ideologías socialistas y comunistas van a acuñar el término revolución con unas variantes cualitativas de importancia. Su enunciado suponía el acceso al poder de la clase obrera y la modificación de las relaciones de propiedad tal y como vaticinaban Marx, Engels y Bakunin y que desembocaría en la Revolución Rusa. Desde los enunciados de Proudhom hasta los debates entre socialdemócratas y marxistas revolucionarios, el concepto se deslizó entre la mayor o menor posibilidad de una transformación socialista derivada de la evolución de la economía de la sociedad.

Por tanto el vocablo, entendido de forma genérica como cambio radical, se diferencia claramente de los términos evolución y desarrollo en el valor añadido de posibilidad de ruptura y disgregación que supone el término revolución.

En definitiva, según los diferentes términos analizados, aunque no es tarea fácil concebir un concepto definitivo de cambio social, si es posible reconocerle rasgos diferenciados que le otorgan personalidad conceptual.

Así observamos algunas definiciones como las formuladas por Theodorson y Theodorson (1978) para quienes el **cambio social** es "cualquier modificación en la organización social de una sociedad, en cualquiera de sus instituciones sociales o patrones de roles sociales. Por lo general, los cambios sociales se refieren a un cambio significativo en la conducta social, o a un cambio en algún sistema social más amplio, antes que a cambios menores dentro de un pequeño grupo" (Ob. cit.p.33).

Por su parte Moore, K.M. (1992:214) entiende "el cambio social como la alteración apreciable de las estructuras sociales (los patrones o pautas de acción e interacción social), incluidas las consecuencias y manifestaciones de esas estructuras que se hallen incorporadas a las normas (reglas de comportamiento), a los valores y a los productos y símbolo culturales"

Si comparamos los rasgos de ambos enunciados, podemos decir que ambos se refieren al término como modificación o alteración de un estado inicial de cosas; que se produce en el seno de una organización social, también entendida como estructura social, cuya importancia es significativa o apreciable históricamente.

Los antropólogos, más que de cambio social, prefieren hablar de cambio cultural, entendido como aquel cambio que se origina cuando se produce cualquier alteración de importancia en el sistema cultural.

El análisis del cambio cultural, en el ámbito antropológico, es una consolidada tradición investigadora. Las líneas de investigación suelen hacerse en torno a elementos dominantes que orientan el cambio en función de la invención y el descubrimiento, la difusión y la aculturación o asimilación de las costumbres, las instituciones o aspectos de índole económico o sociocultural, últimamente vinculado, como explican Díez Nicolás, J. e Inglehart, R. (1994), a las sociedades industriales avanzadas.

Por su parte Luque, P. (1995: 27), concluye en que se pueden destacar algunos **rasgos característicos del término cambio social**; entre los que señala los siguientes:

- a) Implica a una colectividad o un sector importante de la misma. De este modo, afecta a las condiciones y estilos de vida de los miembros que la componen.
- b) Afecta a las estructuras de una misma sociedad. Por consiguiente, deben producirse modificaciones en la organización en su totalidad o en algunos de sus componentes, teniendo una serie de consecuencias para todo el conjunto de la sociedad.
- c) Se puede identificar en el tiempo. Los cambios sociales se encuadran en un periodo de tiempo determinado. Para cuantificar una transformación social, es necesario tomar como referencia un momento situado en el pasado.

- d) Es identificable en un espacio determinado. Se produce en ámbitos concretos tanto físicos como culturales.
- e) Las nociones de cambio y permanencia son inseparables. Constituyen dos contrapuestas, pero integradas dentro de un mismo proceso.
- f) El cambio social afecta al marco relacional de la conducta. No sólo es preciso el estudio del cambio en las estructuras sociales, sino también en las interacciones entre los sujetos.

Como síntesis de estas ideas, podemos señalar una serie de **factores** que consideramos significativos, para que se generen situaciones de cambio social. Entre estos factores destacamos: Los deseos y decisiones conscientes de los sujetos; los actos individuales condicionados por modificaciones en las situaciones vitales; los cambios y tensiones estructurales entre las clases sociales; las influencias externas, derivadas del contacto con otras culturas; la existencia de individuos o grupos relevantes en una determinada sociedad, etc.

De esta forma, en la heterogénea naturaleza del término cambio social concurren diferentes factores de tipo histórico, ideológico, tecnológico, científico, etc, Además se añade que haya venido transformándose, desde comienzos del siglo XIX, como concepto activo culturalmente. Por tanto, sus múltiples interpretaciones tienen que ver con otras tantas realidades geosociales de carácter histórico.

Asimismo, el vocablo puede asociarse a otros conceptos como el de movimientos sociales o participación social. Y aunque actualmente pervivan diferentes perspectivas e interpretaciones del proceso de cambio social, existe un acuerdo tácito entre los sociólogos, de que el cambio es la condición normal de la sociedad moderna ya que no existe ninguna sociedad completamente estática.

Finalmente aunque nos referimos a un concepto activo, cuya vigencia afecta a la mayoría de las sociedades del planeta, podemos decir, que su uso es indistinto según qué circunstancias se vivan en cada lugar.

3.1.1. Contexto histórico

Genéricamente, desde la perspectiva sociológica se entiende por cambio social al conjunto de modificaciones profundas de las estructuras de una sociedad y sus consecuencias sobre las normas, los valores y los productos culturales.

Originalmente el concepto aunque de naturaleza sociológica tiene un ascendente fundamental de tipo filosófico de los que surgen diferentes concepciones que van a determinar los distintos enfoques y métodos. La confluencia entre ambas disciplinas marca, de manera decisiva, la concepción del término cambio social. Así el concepto tiene una vinculación fundamental con el nacimiento de la sociología como ciencia. Y entre los contenidos o subáreas que conforman personalidad disciplinar a esta incipiente ciencia encontramos el cambio social como uno de los términos más clásicos.

Por tanto, al hablar de cambio o transformación social, tenemos que hacer referencia, de forma simultánea, al desarrollo y evolución histórica de la ciencia sociológica y a la variedad de fundamentaciones filosóficas, que explican los fenómenos sociales.

3.1.2. Incorporación del término Cambio Social a la ciencia

Las ideas expresadas por Garaudy, (1970), Bunge, M. (1981) Buckley, W. (1982), Hirsman, A. (1986), Tejedor, C. (1993), Störig, H.J. (1995) y Bonal, X. (1998) nos permiten analizar los elementos constitutivos del cambio social en torno a la conformación científica de la sociología y su contribución en este proceso de los principales postulados filosóficos, desarrollados a lo largo de los siglos XIX y XX.

A pesar de esta asociación de términos, que se justifica por la importancia y la obra de los pensadores que construyeron tanto la ciencia filosófica como la sociológica, el cambio social, en nuestra época contemporánea, tiene una implantación más amplia y un recorrido histórico más dilatado.

Desde la perspectiva filosófica la noción de cambio ha sido analizada de manera expresa antes de la edad contemporánea por Aristóteles y por Kant.

Según Aristóteles hay tres tipos de cambio. El movimiento, la corrupción y la generación. Los tres se producen en torno al sujeto. Así el movimiento es el cambio que va de un no sujeto a un sujeto; la corrupción lo hace del sujeto al no sujeto y finalmente la generación es el cambio que va del sujeto al sujeto.

Para Kant el cambio es, o bien una modificación de los caracteres de alguna cosa, o bien la transformación de una cosa en otra. En la "Crítica de la razón Pura" expresa que cambio "es una modalidad de existencia que sucede a una modalidad de existencia del mismo objeto". Así se refiere a la Física como aquella que posee en sí las leyes de la naturaleza, cuyos principios de entendimiento se organizan en unas categorías de relación: "Principio de permanencia de la materia", "Principio de sucesión temporal según la ley de causalidad" (por lo que los cambios se producen en una relación causa-efecto) y "principio de simultaneidad" según la ley de la acción recíproca o comunidad.

En el siglo XVIII encontramos referencias a este término en la obra de historiadores y filósofos escoceses como Ferguson y Robertson; franceses como Voltaire, Turgot y Condorcet y alemanes como Herder, entre otros. Los cuales intentaban con sus escritos, reflejar la evolución de su tiempo y las ideas de progreso y cambio social que se estaban produciendo en sus respectivas sociedades.

Desde esta perspectiva histórica, el fenómeno del cambio está muy ligado a dos hechos decisivos: La Revolución Francesa, como un hito que produjo unas consecuencias de transformación sociopolítica evidentes; y la llamada Revolución Industrial como proceso de innovación que estuvo conformada por diferentes fases de cambio en las esferas económica, social y cultural.

Con respecto a la ciencia sociológica, podemos decir que desde su aparición ha sido tarea común identificarla con una amplia reconstrucción evolutiva del cambio histórico en las sociedades occidentales y con el estudio de las relaciones e interdependencias entre instituciones y aspectos de la vida social (economía, Estado, familia o religión). En este sentido, la concepción de esta ciencia ha estado unida al estudio del cambio estructural como concepto continente de otras tantas versiones.

Aunque en algunos casos esto no se hiciese de forma deliberada; desde el punto de vista intelectual, podemos decir que los procesos posteriores a la aparición de la sociología han sido determinantes para definir el concepto de cambio social encontrando el mejor exponente en la obra del filósofo alemán Georg W.F. Hegel.

La teoría sociológica, como ciencia en construcción, ha venido incorporando el estudio y el análisis de conceptos básicos comunes a todas las esferas de la vida social que por otra parte no han sido ajenos a los distintos enfoques ideológicos y paradigmáticos.

Inicialmente el énfasis puesto en las investigaciones empíricas, realizadas con métodos de investigación estandarizados y a menudo estadísticos, desvió la atención de los sociólogos de la visión abstracta de los estudiosos del siglo XIX hacia áreas más concretas de la realidad social. Estas áreas se convirtieron en subáreas y especialidades de la sociología. La mayoría de estas subáreas comparten los mismos conceptos básicos y técnicas de investigación.

Las subáreas más antiguas de la sociología estudian los fenómenos sociales relacionados con el matrimonio y la familia, la desigualdad social, la estratificación social, las relaciones étnicas, la desviación social, las comunidades urbanas y las organizaciones formales. Subáreas de origen más reciente son la gerontología, la sociología del sexo y los roles de género. En todas estas interpretaciones de la ciencia sociológica encontramos el fenómeno del cambio social como elemento consustancial en todos los procesos de análisis.

Dado que prácticamente toda actividad humana implica una relación social, el estudio de la estructura social en otras áreas de actividad humana, como la sociología política, la del derecho, la religión, la educación vienen a confirmar la existencia de este fenómeno.

Sin embargo, no todos los planteamientos referidos al cambio social pueden hacerse desde posiciones homogéneas, ya que lógicamente es posible encontrar diferentes enfoques, según el adjetivo que se ponga al sustantivo sociológico. Así el fenómeno del cambio social no será igualmente percibido desde la psicología social que desde la sociología histórica comparada, ya que mientras que la primera estudia cómo el entorno social influye, directa o indirectamente, en el comportamiento de los individuos provocando respuestas que se interpretan como expresiones de un cambio individual deseado, esperado o desviado; la historia social estudia el cambio demográfico y el desarrollo económico y político, la sociología de las revoluciones y los movimientos de protesta.

Acudiendo a los orígenes del término “sociología” es muy aceptado que sus orígenes sean atribuibles a la propuesta que hiciera el filósofo francés A. Comte.

En 1838 Comte acuñó este término para describir su concepto de una nueva ciencia que descubriría unas leyes para la sociedad parecidas a las de la naturaleza, aplicando los mismos métodos de investigación que las ciencias físicas.

Representante del Positivismo como corriente filosófica; sus principios poseen una clara intención de reforma social que tiene como contexto las consecuencias de la Revolución Francesa.

La reforma social para Comte no es posible si antes no le precede una reforma teórica. Esta exigencia plantea la necesidad de que exista un orden; que vincula al progreso de la sociedad.

Esta invocación al orden supone que sus postulados aspiran a un sistema social en el que predominen las ideas bajo el gobierno de los tres estados (teleológico o sobrenatural, metafísico y positivo) como fuerzas motrices de la historia.

Por tanto, su visión del cambio es idealista en cuanto presupone que se produce a través de las ideas. Es racionalista en cuanto admite un progreso lineal de la humanidad superador de los hechos históricos del pasado. Y es positivista en cuanto su racionalidad se rige por los principios de la ciencia.

El filósofo británico Spencer adoptó el término y continuó el trabajo de Comte.

Según Bonal, X. (1998) H. Spencer, que enuncia la “ley de la evolución universal”, defiende la presencia de una ley natural que fundamenta la evolución y que rige el paso de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo simple a lo complejo. En este sentido la misma ley, dada la radical identidad de la sustancia universal, es aplicable a todos los fenómenos humanos. Los hechos psicosociológicos nacen de los hechos biológicos, lo mismo que estos nacen de los fenómenos físicos y cósmicos. Así la biología muestra el paso de lo

homogéneo a lo heterogéneo en la transformación de la célula fecundada en el organismo vivo. La psicología muestra la génesis de los procesos psíquicos. La sociología en todo el organismo social y en cada órgano particular (familia, escuela, etc) muestra una complejidad creciente y una densidad cada vez mayor.

Su concepción del cambio se hace corresponder con una parte de la evolución cósmica. Planteamiento, por otra parte, superado por otros pensadores posteriores que prefieren utilizar el término “desarrollo social” para llamar a los procesos de cambio histórico producidos en las sociedades.

Como herencia de esta primera corriente se observa que la tendencia positivista tienen numerosas ramificaciones entre cuyas prolongaciones encontramos al hegelianismo.

Igual que le ocurriera a Comte, A., Hegel, G. se siente influido plenamente por los hechos de la Revolución Francesa y sus consecuencias.

Del idealismo de F. Hegel (1770-1831), destacamos su alusión a “la contradicción como alma del movimiento histórico” en el que se conjugan su concepción de la realidad y del método. La realidad se genera en un proceso circular de tres momentos que ya fueron enunciados por Fichte. La lógica de este proceso es la que entiende por las “contradicciones”: Tesis, entendida como posición de partida, de carácter inmediato e indeterminado. A la que se enfrenta la Antítesis o negación de aquella realidad y/o contradicción o mediación. Y Síntesis como resultado del proceso; es decir negación de la negación y superación de la posición inicial.

La dialéctica es en Hegel la síntesis tanto de la realidad como del método. (Garaudy, 1970). Es decir en la dialéctica se conjugan simultáneamente una ontología o concepción de la realidad y una lógica o método de la ciencia. En esta dialéctica va implícitamente el concepto de cambio ya que consiste en descubrir y seguir racionalmente el movimiento de

la idea (lógica dialéctica) en el deseo de que tanto la razón como la realidad encuentren sus puntos coincidentes.

Por otra parte, la expresión que Hegel hace al referirse a la toma de conciencia del mundo exterior, que conduce al individuo a la autoconciencia, supone superar el componente cultural de la “alienación”. En este sentido, el cambio será la superación del estado de cosas alienado y determinista y el deseo de poder acceder al pleno desarrollo espiritual y a la universalidad.

Para Bonal, X. (1998) la noción esencial de cambio para Hegel se encuentra en la unión del ser y la nada o en el “devenir”. Todas las categorías del ser se desarrollan a partir del devenir. De esta forma, siguiendo la lógica de su razonamiento, el carácter determinado de una cosa es hecho presente por las cosas a las que se opone. Así el movimiento dialéctico conduce de la cualidad a la cantidad. Por el que el cambio se interpreta como la expresión del devenir o movimiento unificado por la relación consigo mismo mediante el cual el sujeto pone sus determinaciones como proceso de su autorrealización.

Hoy también se consideran fundadores de la disciplina sociológica, según Buckley, W. (1982), a algunos filósofos sociales del siglo XIX que nunca se consideraron sociólogos. El principal, entre ellos, fue Karl Marx, aunque no hay que olvidar a Saint-Simon, Alexis de Tocqueville y a John Stuart Mill. Todos ellos fueron grandes pensadores especulativos, como lo fueron Comte y Spencer, y sus predecesores en los siglos XVII y XVIII.

Bunge, M. (1981), sostiene que Marx alimenta los orígenes de su pensamiento en los postulados hegelianos; lo que, desde la evolución del concepto de cambio social, supone el paso decisivo de la incorporación de algunos elementos determinantes.

En primer lugar su actitud intelectual de carácter crítico, junto a la búsqueda de unidad entre teoría y práctica, van a suponer el desarrollo de un pensamiento que se realiza en la superación de los postulados hegelianos.

Entiende al hombre como un ser activo y práctico que se encuentra en constante relación con la naturaleza y con los demás hombres a través de la historia y la sociedad. Así el concepto de alienación pretende una superación del expresado por Hegel (como abstracción espiritual) para referirse a la alienación radical que incluye, tanto a la religión (como mediación) y a la divinidad, como a la presencia de la desigualdad provocada por el capitalismo.

La dialéctica marxiana es una inversión de la hegeliana en cuanto es una dialéctica de la realidad (y no sólo de la idea) y de su transformación radical frente a la concepción hegeliana de dialéctica al servicio de una historia, que ya se ha construido y que ahora pretende interpretarse.

Por tanto Marx presenta una dialéctica abierta e inacabada en un mundo y una historia también inacabados; cuya misión es su transformación.

La aplicación de la dialéctica a la historia y a la economía desemboca en el llamado “materialismo histórico” cuyas ideas se sustentan en la consideración de que la estructura económica es la base real de la sociedad y el trabajo la actividad principal del hombre. Las relaciones de producción derivan en la existencia de relaciones de propiedad en cuya articulación aparece una superestructura constituida por las formas de conciencia ideológicas de la sociedad, y que está abocada al conflicto social ante la evidencia de sus perversiones. En conclusión, la historia no es conducida por la astucia de la razón, como defendía Hegel, sino por el desarrollo de esta idea de producción.

La noción de cambio social cobra aquí plena vigencia, ya que la función de la dialéctica social se produce en función de la existencia de una Ley de contrarios (la realidad es unión de elementos opuestos), Ley de negación (la realidad avanza en virtud de la negación) y una Ley de transformación (el producto de cierto nivel de desarrollo provoca que cambios meramente cuantitativos generen en la realidad en cambios cualitativos) (Tejedor, C. 1993).

Según la libre disposición de estas leyes, en el devenir de la humanidad, podrá aparecer la sociedad en progreso permanente de autoconciencia y auto transformación de los sujetos y colectivos sociales en un comportamiento cíclico, que será, a la vez, punto de partida y de llegada de nuevos procesos que estarán motivados, en el horizonte de este proceso, por la utopía del futuro como fuerza promotora de este cambio.

Hasta finales del siglo XIX, la sociología no comenzó a ser reconocida como disciplina académica. En Francia, Émile Durkheim, el heredero intelectual de Saint-Simon y Comte, fundador de la primera escuela de pensamiento sociológico, destacaba la realidad independiente de los hechos sociales (independientes de los atributos psicológicos de las personas) e intentaba descubrir las relaciones entre ellos. Durkheim y sus seguidores estudiaron ampliamente las sociedades no industrializadas de forma similar a como más tarde lo harían los antropólogos sociales.

Durkheim pensaba que los métodos científicos debían aplicarse al estudio de la sociedad, y creía que los grupos sociales presentaban características que iban más allá o eran diferentes a la suma de las características o conductas de los individuos. También estudió la base de la estabilidad social, es decir, los valores compartidos por una sociedad, como la moralidad y la religión. En su opinión, estos valores (que conformaban la conciencia colectiva) son los vínculos de cohesión que mantienen el orden social.

Como explica Bunge, M. (1981), en la primera década del siglo XX, en Alemania encontramos al economista e historiador alemán Max Weber. En general la sociología alemana se basó en una amplia erudición histórica modulada por la influencia del marxismo, muy presente en el trabajo de Weber.

Weber es comúnmente conocido por su análisis sistemático de la historia mundial y del desarrollo de la civilización occidental. Queriendo refutar el determinismo económico de la teoría marxista. Weber, que unía en su pensamiento el interés por la economía con la sociología, hizo el intento de demostrar, a través de un estudio histórico, que la relación causa - efecto histórico no sólo dependía de variables económicas.

Gran Bretaña supuso otro contexto que, aunque próximo, fue muy diferente al francés y al alemán. En conjunto la sociología británica combina el interés por el cambio social evolutivo a gran escala con el interés práctico por problemas administrativos del estado de bienestar.

Finalmente en la segunda mitad del siglo XX, cuando ya había decaído el interés por las teorías evolutivas de Comte Y Spencer, el centro más importante del estudio de la sociología, antes de la II Guerra Mundial, fue la Universidad de Chicago (EEUU). Allí, el filósofo estadounidense George H. Mead, destaca, en sus trabajos, la sociedad en las acciones e interacciones humanas. Este enfoque conocido posteriormente como interaccionismo simbólico hace relevantes ampliamente los aspectos microsociológicos y psicosociales.

3.2. PERSPECTIVAS ESTRUCTURALES DEL CAMBIO SOCIAL COMO MARCO DE ACCIÓN

Ante la variedad de enfoques antropológicos, filosóficos y sociológicos que pretenden una explicación de la realidad, podemos decir que existen unos niveles básicos de explicación e investigación de esa realidad. Estas perspectivas estructurales, que ofrecen una visión global del cambio social como fenómeno inscrito en la realidad social, según la opinión de Medrás, H. (1999) y Bunge (2000) consideran que en un caso se transforma la estructura del propio sistema y, en el otro los cambios se generan en el interior del sistema, pero no se modifica la conformación del mismo.

Asimismo, el cambio como acción transformadora de la realidad social, tiene que pasar por intervenciones diversas, desde aquellas de carácter más primario, atendiendo a las necesidades más urgentes, hasta el desarrollo de una política social que preconiza un modelo de acción transformadora de una comunidad específica.

El estudio de las diversas perspectivas estructurales sobre el análisis de la realidad social, ha sido frecuente en diversas ciencias sociales.

Desde una perspectiva antropológica, entre las dos guerras mundiales del pasado siglo se desarrolla el funcionalismo donde destaca la figura precursora de Durkheim, que se prolonga en M. Mauss, P. Rivet y Levi Brühl. Todos coincidían en explicar la existencia de determinados fenómenos sociales en términos de su funcionalidad o su contribución a la satisfacción de las necesidades de la sociedad considerada como un organismo vivo. Su tesis fundamental es la concepción de la sociedad como un hecho total u holismo. Los autores claves del funcionalismo son K. Malinoswski y A.R. Radcliffe Brown. Entre las corrientes herederas se mencionan el Neoevolucionismo (Leslie White, A.L. Kroeber), la ecología cultural (Julian Steward) y el materialismo cultural (Marvin Harris) (Garaudy,1970:26).

Por evolución del funcionalismo sociológico y como respuesta al existencialismo, aparece el estructuralismo cuyo contexto es filosófico: (antihumanista, esteticista y nihilista) y su método se extrae de la lingüística. Sus postulados se organizan en lo que denominan la reconstrucción del objeto.

Se basa en la noción de estructura que alcanza a las ciencias humanas. Su principal representante Levi Strauss, tras el análisis en las relaciones de parentesco, pone el acento en las relaciones mismas de los seres humanos antes que en la naturaleza de esas relaciones. Así el hombre como ser pensante (filosofía), ser social (sociología y etnología), ser que comunica con sus semejantes (semiología), etc puede por fin ser el mismo objeto de la ciencia, por lo que se da pie a la consideración de las ciencias humanas.

De aquí derivan otras posturas como la Nueva Etnografía, la etnociencia (Goodenough), la Antropología Simbólica (Geertz, Turner), la Antropología Cognitiva (Keesing, Cole) y la Antropología dialéctica y crítica (Marx, Engels).

En este marco vamos a destacar, por su importancia para el concepto de cambio social, al marxismo (que estudia la realidad social con el ánimo de evidenciar aquello que es moralmente inadmisibile y requiere de una profunda transformación dentro de la sociedad) cuyas notas la extraemos de Bermudo Ávila (1976) y de Francia y otros (1993: 52-85).

Ya hemos comentado que el filósofo alemán Hegel definió el concepto de dialéctica y enunció las leyes que la rigen (ley de la relatividad, de los contrarios, de negación, de extrinsecación y de implicación recíproca). Posteriormente, según Störig, H.J. (1995), Marx y Engels, desde un nuevo enfoque, utilizan el método dialéctico para explicar la conformación estructural de la economía, el conflicto social y el devenir histórico.

La herencia de este pensamiento nos permite ver a la sociedad como una realidad compleja y autodinámica que avanza con ritmo dialéctico. El eje del dinamismo social se encuentra en la interconexión de tres tipos de componentes sociales: La estructura (o conjunto de relaciones entre los distintos grupos); infraestructura (o soporte en el que se generan aquellas relaciones) y superestructuras (o respuestas que la sociedad crea para intentar alcanzar sus objetivos).

El movimiento o acción dialéctica ocurre a través la confrontación y resolución de la tesis, antítesis y síntesis. La tesis es lo que existe inicialmente en la sociedad y es susceptible de análisis. La antítesis es la negación o rebeldía, aquello que hace que el proceso analítico se mueva y avance en dirección contraria a la tesis (que no necesariamente debe ser negativa sino que desde la perspectiva del protagonismo transformador la negación debe ser positiva, es decir alternativa). Y así llegamos a la síntesis como una realidad distinta a la tesis y antítesis que se constituye en el resultado de lo que se da en llamar

“tensión constructiva” ya que rompe el presente y hace nacer el futuro. Por ello en la sociedad todo lo que se conoce tiene dinamismo dialéctico; todo es a la vez punto de llegada y punto de partida.

Es decir el enfoque dialéctico pretende deliberadamente el cambio social y sustenta el proceso en una dinámica de esencia activa e interpelativa. Por tanto es posible decir que el cambio es consustancial al método dialéctico y su principal razón de ser.

Por otro lado los autores citados (Ob. Cit. p. 80) mantienen que la duración de la vida humana es excesivamente corta para registrar los avances del cambio social. Sin embargo aunque esta perspectiva de análisis sea cierta hoy podemos reconocer que hay grupos sociales autoformativos que desarrollan procesos históricos que pueden reconocerse en periodos temporales menos dilatados.

En todo caso, esos autores hablan de tres etapas de construcción sociohistórica de la humanidad: “etapa de la tribu o grupo patriarcal” en la que predomina la dimensión genética de la naturaleza humana; la “etapa del estado o imperio” que se basan en la habilidad, astucia y la fuerza y la “etapa democrática” cuya fortaleza está en el consenso por decisión individualizada.

Como etapa más evolucionada el periodo democrático en las sociedades contemporáneas lleva implícita la antítesis, lo que supone un proceso de profundización de estos valores. Por lo que es deseable que, en el futuro próximo, se materialicen estos cambios y se generen nuevas formas de convivencia a nivel planetario que superen las limitaciones de pobreza y exclusión generados por el presente modelo.

Desde el punto de vista del método científico y tomando como fundamento el análisis dialéctico, ha surgido la llamada “Teoría Social Crítica” como constructo alternativo de los postulados del paradigma positivista y superador del paradigma naturalista (Ortega, J.M. 1993:53)

Se apoya en el supuesto de que procesos de construcción social como la educación y la investigación no son neutrales.

La lógica de este paradigma se sostiene en la finalidad de liberar, mediante la acción crítica, el potencial de cambio social de un determinado grupo. Los supuestos investigativos de este enfoque se dirigen a la crítica de una sociedad totalmente estructurada y establecida, pretendiendo la construcción de una sociedad más justa y solidaria. El fundamento filosófico que subyace en este enfoque es generar un cambio social, aunque el mismo pueda conllevar un mayor o menor grado de radicalidad (Pérez Serrano, G.: 1990,62-63).

Como propuesta paradigmática nace de los trabajos realizados por la Escuela de Frankfurt, a finales de los años veinte del pasado siglo, alcanzando su máximo apogeo después de la II Guerra Mundial, en torno a los filósofos Horkheimer, Adorno y Marcuse entre otros. Los seguidores del paradigma crítico se van distanciando de la teoría marxiana en el sentido de la no aceptación de la relación causal; en cierta medida deterministas de la concepción sobre la infraestructura y la superestructura.

Posteriormente Habermas, que inspiró sus trabajos en la tradición investigadora de la Escuela de Frankfurt, llegó a conforma un modelo propio.

“En estos momentos solo es posible formular dos grandes opciones explicativas de los fenómenos sociales, opciones que representan posicionamientos radicalmente opuestos, a saber, el sistema y el mundo de la vida(...) El mundo de la vida es un modelo de explicación sociológica que se asienta en el estudio de la realidad social, en tanto que escenario de las relaciones interpersonales entre los sujetos” (Colom, A., 1997:133).

Este posicionamiento de naturaleza humanista fue encarnado científicamente por Habermas cuyo interés tuvo como finalidad dar razón de los fundamentos normativos de una teoría crítica de la sociedad.

La Teoría de la Acción Comunicativa supuso incorporar un cambio de paradigma (de la conciencia, del lenguaje). Es decir al concepto de sistema mantenido por T. Parson y N. Luhmann (que afecta al mundo de la economía y del poder) le incorpora el mundo de la vida (que se refiere a las estructuras de la cultura, las normas y los valores).

Por tanto, su aportación no consistió sólo en establecer las bases de una ciencia social emancipatoria sino, al mismo tiempo, dotarla de un apoyo ético; lo que llama la ética del discurso.

Con relación a esta ética, señala Polak, F.L. (1971) que sus postulados se asientan en los valores de justicia y libertad, considerados en términos de participación y democracia; Tan indispensables para el carácter de la labor científica, como los valores de verdad y racionalidad.

En definitiva, el análisis dialéctico ha tenido en el terreno de los hechos históricos una gran importancia en el campo social ya que a lo largo del pasado siglo fue fuente de inspiración de muchos movimientos de protesta a nivel planetario que preconizan como objetivo prioritario el cambio social. En el contexto latinoamericano destacan los postulados de la Pedagogía de la Liberación y su interpretación en la Teología de la Liberación.

3.3. CAMBIO SOCIAL Y OTROS CONCEPTOS ANÁLOGOS

Por las referencias que haremos en nuestras argumentaciones, hemos considerado oportuno realizar una aproximación a los conceptos de cohesión social y desarrollo comunitario; ya que ambos aparecen íntimamente unidos en la literatura al término que analizamos de cambio social.

3.3.1. Cohesión Social

El término cohesión social es una de las nociones claves introducidas por Kurt Lewin en la dinámica de los grupos. El concepto es frecuentemente usado para explicar el comportamiento determinado de un miembro en un grupo.

Su definición nace unida a la de “disgregación”, para referirse a la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros de un grupo, para que resistan a las fuerzas de desintegración del grupo y permanezcan en el interior de éste.

Blondel, D. (1998:35) explica que la cohesión social, según Durkheim ,construye lo que son las “afinidades esenciales para la vida colectiva” que remiten a los individuos a la identificación con una o varias comunidades, pero por oposición a todo lo que es ajeno. Esto quiere decir que “la noción se ajusta a la idea de la existencia de una determinada unidad orgánica entre los diferentes miembros o grupos humanos de una sociedad; en la que se generan unos vínculos objetivos y subjetivos que permiten a los miembros de una comunidad desarrollar acciones conjuntamente a partir de la consideración de valores comunes”.

Las fuerzas que rigen la cohesión o la disgregación de un grupo pueden depender de la atracción o de la no atracción ejercida por el prestigio del grupo, de los otros miembros del grupo o de las actividades a las que se dedican.

En la estructura de la sociedad, entendida como conjunto de grupos y de instituciones que regulan sus comportamientos, asume el significado de una solidaridad colectiva; por lo que el concepto aparece opuesto al de exclusión social.

También hablamos de cohesión social como aquel proceso tendente al cambio cultural como oposición a la situación de disgregación social provocada por la importancia de los conflictos sociales que amenazan la desaparición de los elementos de identificación cultural con el grupo.

3.3.2. Desarrollo Comunitario

El Desarrollo Comunitario es un término que surge en el contexto sociopolítico de América latina y viene a significar aquella “acción coordinada y sistemática que, en respuesta a las necesidades o a la demanda social, trata de organizar el progreso global de una comunidad territorial bien delimitada o de una población objetivo, con la participación de los interesados” (Rezsóhazy, R. , 1988:18)

En esta definición queda contenida una de las concepciones más radicales de la educación que, según el autor anterior, tiene sus antecedentes en los movimientos obreros del siglo XIX; pero cuyas manifestaciones operativas están situadas en los contextos alfabetizadores heredados en los años sesenta de los principios de Freire, P. y de los postulados de la Educación Popular.

En la actualidad podemos identificar el término como un aspecto más de naturaleza metodológica que señala la pedagogía crítica entendida como investigación acción participativa. En este sentido Fals Bordá y otros (1986) hablan de desarrollo comunitario como una opción metodológica e ideológica.

Por su parte Quintana Cabanas, J. M. (1991), que analiza ampliamente el término de la mano de una buena representación de los autores más significativos de la cultura americana y europea, concluye que el Desarrollo Comunitario puede entenderse como aquella metodología que pretende conseguir la participación de los adultos en la solución de sus problemas sociales y fomentar en ellos la actitud crítica frente a las situaciones colectivas.

La Educación de Adultos está íntimamente unida a la concepción de la pedagogía crítica como versión crítica y radical. Esta modalidad de Educación de Adultos se identifica con el término Desarrollo Comunitario, según Palazón (1993), cuando el sentido crítico lo encontramos en el compromiso de la comunidad en la búsqueda de soluciones para los problemas locales, cuya dimensión de aprendizaje en la acción supone simultáneamente el compromiso del educador de adultos con el cambio social (sociohistórico) de la comunidad.

Este planteamiento, por otro lado, se sustancia también en el énfasis que pone como corriente metodológica-educativa fuertemente ideologizada en oposición a los paradigmas técnicos e interpretativos. Y a las críticas que les dirige tanto al pretendido objetivismo técnico como al subjetivismo interpretativo; a favor de una visión dialectica, ideologizada, antihegemónica y alternativa (como simulacro del cambio social global) opuesta a versiones más o menos consolidadas de reproducción social.

3.3. UTOPIA O EL HORIZONTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: SOBRE EL CONCEPTO Y SU DEVENIR HISTÓRICO

Según el Diccionario de la Real Academia Española el término proviene del griego *ou* = no y *topos* = lugar: un lugar que no existe. Es también aquel Plan, proyecto, doctrina o sistema halagüeño, pero inalcanzable. Así lo “**utópico**” es todo lo relativo a utopía, ideal imposible de realización; aquello imaginario también entendido como supuesto teórico.

Otras fuentes como el “diccionario de filosofía” de Ferrater Mora (1983) añaden al concepto el rasgo literario de la descripción de una sociedad que se supone perfecta en todos los sentidos, aunque deseable, muchas veces inalcanzable y “quimérica” (como lo califica P. Foulquie, 1967:1050).

Por otro lado el “Diccionario de Ciencias Humanas” de Thines y Lempereur (1975) afirma que la utopía es el nombre que viene a designar a toda construcción intelectual de un mundo regido por principios diferentes de los que gobiernan el mundo real actual.

Cioran, E. (1988:247) define la “**utopía**” como “la descripción de una sociedad ideal situada en una abstracción de tiempo y espacio”. En este sentido distingue dos grandes géneros: las que apuntan a la construcción global de una sociedad ideal futura y las que describen una sociedad ideal situada en un espacio delimitado. Estas dos tipos de utopía responden a una misma motivación. Criticar el orden existente y huir, en lo imaginario, de ese orden.

Esta unidad de criterio, que venimos observando en los diferentes enunciados, es sin embargo cuestionada por algunos analistas como Cifuentes, L. M. (1984), Cioran, E. (1988) y Blanco Martínez, R. (1999) quienes afirman que la utopía desde su nacimiento ha venido marcada por una rica polisemia, que ha ido creciendo a lo largo de los siglos tanto en la expresión del género literario como en los contenidos. Además a este valor polisémico le añade otros calificativos como que se trata de un término conceptualmente ambivalente y ambiguo.

Todas las fuentes consultadas coinciden en señalar al inglés Tomás Moro (que en 1516 publicara la obra política y social del mismo nombre) como el inventor o más bien el acuñador del término. Porque, aunque indiscutiblemente se asocie a Moro con Utopía, existe el antecedente filosófico de la obra de Platón (Camps, V. 1992).

Platón elabora el modelo clásico de sociedad ideal en su obra la “República”.

Para Strauss, L. y Cropsey, J. (1996:55) se trata de una utopía política en la que el gobierno pertenece a los filósofos como constitutivo de una aristocracia de la virtud y el saber frente a la democracia imperante (en el contexto ateniense entendido, este concepto de democracia, como sistema corrupto y decadente que ha conducido a la tiranía y al desprecio de las leyes por el pueblo). Asimismo dice Störig, H. (1995:123), que la ciudad platónica se compone de tres clases sociales que se corresponden con las partes del alma, los gobernantes y filósofos poseedores como virtud de la prudencia y la sabiduría; los guerreros o guardianes dotados del valor y la fortaleza, y los artesanos y labradores virtuosos de la templanza. La armonía de estas partes del alma se conjuga a través de la justicia.

Para Platón la existencia de los ciudadanos está en función del bien de la colectividad, por esta razón según Tejedor (Ob. Cit. p. 56) “prevé un comunismo total para las clases superiores, abolición de la propiedad privada y de la familia. De este modo, gobernantes y guerreros estarán a salvo de los peligros de la ambición personal o de casta. Por tanto, el Estado Platónico es, ante todo una institución educativa. ”Primera gran utopía educativa como la califica Strauss, L. y Cropsey, J. (1996:109)

Este tipo de sociedad ideal de naturaleza especulativa aparece de lleno en la obra de Tomás Moro “quien inventó la palabra utopía y describió un estado ideal, igualitario, en el que nadie posee nada en propiedad y los magistrados son elegidos por el pueblo. Su finalidad era denunciar las injusticias del mundo existente y a la vez inspirar una posible reforma social” (Störig, H., 1995:253).

El afán de lograr esta sociedad feliz aparece con fuerza, sin necesidad de la intervención divina a partir del Renacimiento. La obra de T. Moro, enmarcada en la difusión del reformismo erasmista, obtuvo una resonancia considerable que, según las fuentes consultadas (Heller, 1980, Sabine, 1985, Störig, H. 1995, Strauss, L. y Cropsey, J. 1996, Tejedor, 1993), coinciden en

señalar su éxito y enlaza con la presencia de diferentes autores que poco a poco van creando un género literario-filosófico, que aunque dilatado en el tiempo, se sucede ininterrumpidamente.

Entre las muchas obras posibles citamos algunas de las más conocidas como ejemplo ilustrativo de lo heterogéneo y prolífico de este género según recopilaciones de Zambrano, (1987) quien cita unos 350 títulos publicados desde 1516 a 1971:

“Gargantúa y Patagrúel” François Rabelais, (1525); "Christianopolis", Johann Valentin Andreae (1619), "La Ciudad del Sol", Tommaso Campanella, (1623); "La Nueva Atlántida", Francis Bacon, (1627) "Leviathan", Thomas Hobbes, (1651); "Oceana", James Harrington, (1660); "Historia de los estados e imperios del sol", Cyrano de Bergerac, (1662); “El Contrato Social”, Jean Jacob Rousseau (1762); "El manifiesto comunista", Karl Marx / Friedrich Engels, (1870); "Mirando atrás", Edward Bellamy, (1888); "Un mundo feliz", Aldous Huxley, (1932); "Rebelión en la granja" y “1984” George Orwell, 1945 y 1949 respectivamente; "El señor de las moscas", William Golding, (1954); "Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida", B. F. Skinner, (1976); y otros tantos.

En general, con respecto a esta producción literaria y más particularmente desde el punto de vista filosófico, podemos decir que en cada época predomina una concepción diferente del término utopía (Sabine, G, 1985).

Así en los siglos XVII y XVIII se asocia la utopía con la literatura de viajes, sinónimo de evasión, en la cual las sociedades civilizadas proyectaban sus angustias y sus críticas al progreso.

Ya a finales del XIX destaca la obra de Rousseau. En el “Contrato Social” presenta una reforma estructural de la civilización que inspirará a los revolucionarios de 1789, a la comuna de 1870 y a los comunistas del siglo XIX. El

conjunto de su pensamiento, que trasciende sobre todo en el “Emilio”; está constituido, como explica Tejedor, (1993:287), “sobre el esquema del paso del estado natural al estado de sociedad como proyecto utópico de regreso a una sociedad según las exigencias naturales en el que juega un papel decisivo la educación”

En el siglo XIX, en el marco de la revolución industrial, aparece una nueva forma de utopía de orientación socialista cuyos mejores representantes fueron Saint Simon, Fourier, Cabet y Owen. El conjunto de sus doctrinas proponen crear sociedades industriales que funcionen de manera más solidaria que las industrias capitalistas; de las que surgen experiencias comunales en diferentes países occidentales (incluyendo a Estados Unidos) cuyo fracaso facilitó la aplicación interesada del sentido peyorativo de un proyecto poco realizable.

A pesar de esta visión surgen voces reivindicativas de algunos pensadores desde posiciones como el positivismo (como le ocurriera a Comte, A.) quien manifiesta en Störig, H. (1995:293) que “la utopía puede ser utilizada para la investigación científica y desempeñar un papel semejante al de la hipótesis”. Y el socialismo con Marx y Engels que evolucionan los postulados del socialismo utópico al socialismo científico con el que se proponían que el conocimiento de la evolución histórica y las revoluciones obreras se fundamentaran en el interés práctico del socialismo utópico.

En el siglo XX las corrientes de pensamiento marxistas instauradas generan diferentes posicionamientos al respecto. Del conjunto de obras y pensadores destacan Karl Mannheim (1973) con su obra “Ideología y utopía” editada por primera vez en 1929 y Ernesto Blonch (1971) quien en 1959 publica “El principio de esperanza”.

García Mateo, R. (1977), y Tejedor, (1993) afirman que la principal aportación de Blonch es el desarrollo de los aspectos utópicos (orientación al futuro) incluidos en el pensamiento de Marx.

“En la corriente marxista Lukacs, Gramsci y Bloch intentaron la recuperación de Hegel para llegar a una mejor comprensión del genuino marxista (anquilosado en su interpretación positivista cientifista). Insistieron, por ello, en la importancia de los elementos supraestructurales (conciencia, voluntad, teoría y utopía) en la dinámica histórica, negando el determinismo mecánico de la base económica. Bloch además ejerció una notable influencia en la teología cristiana”. (Tejedor, 1993:459)

Finalmente caben dos referencias de importancia. Una de ellas de la mano de Habermas quien al enunciar la Teoría de la Acción Comunicativa habla de extraer “consecuencias normativas, es decir determinar lo que racionalmente debe o no suceder. Así elabora una “utopía positivista”, con la que pretende recuperar el ideal integral de la ilustración del siglo XVIII: “Una auténtica racionalización de la sociedad en la que sistema y mundo de la vida, racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa se encuentre armonizados” (Ob. cit.456)

La otra es de Adorno que, como representante de la “Escuela de Frankfurt,” según Cortina, A. (1985:197) en su “dialéctica negativa”, sintetiza la inquietud de la filosofía social de reconocer que la utopía es un tipo de pensamiento que si bien encierra elementos ilusorios e irrealizables, es connatural a la razón humana y por ello no puede renunciar a la utopía sin dejar de ser tal”.

El conjunto de teorías utópicas a lo largo de la historia, y sus diferentes concepciones, han recibido un amplio tratamiento por parte de una buena variedad de autores. Blanco Martínez, (1999: 135-148) realiza un estudio sobre estas diferentes tipologías agrupándolas en modelos temporales (diacrónicas) o intemporales (sincrónicas) que responden a posicionamientos muy diversos asociados a las creencias, las ideologías o la concepción social de la humanidad, la tradición del pensamiento o su relación con aspectos históricos, sociológicos, psicológicos, geográficos, etc:

Cuadro 3.1

DIACRÓNICAS	SINCRÓNICAS
<ul style="list-style-type: none"> - El quialismo orgiástico de los anabaptista - La idea humanitaria- liberal - La idea conservadora - La utopía socialista-comunista - Las utopías proféticas - Las utopías apocalípticas - Las utopías de la Tierra Redimida o del Reino de Dios - La utopía del estadio místico 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación de Tilich <ul style="list-style-type: none"> • Utopías inmanentes y trascendente • Utopías horizontales y verticales - Clasificación de Mumford y Gianni <ul style="list-style-type: none"> • Utopías de evasión y de reconstrucción - Clasificación de Finley <ul style="list-style-type: none"> • Utopías ascéticas y las propuestas para satisfacer necesidades • Utopías igualitarias y jerárquicas - Clasificación de Dahrendorf <ul style="list-style-type: none"> • Utopías pensadas o cerradas • Utopías abiertas o experimentales - Clasificación de Yona Friedman <ul style="list-style-type: none"> • Utopías positivas y negativas • Utopías paternalistas y no paternalistas - Clasificación de Northroe Frye <ul style="list-style-type: none"> • Puras • Parodias • Utópicas • Sátiras - Clasificación de E. Hansot <ul style="list-style-type: none"> • Utopías clásicas y utopías modernas - Clasificación de J.M. Maravall <ul style="list-style-type: none"> • Utopías liberadoras y utopías panificadoras <p style="text-align: right;">(.../...)</p>

Fuente: Elaboración propia según datos de Blanco Martínez, (1999: 135-148)

En este recorrido histórico conceptual cabe una especial menciona la interconexión entre el hecho educativo y el concepto de utopía ya que, como señala Bunge, M. (2000:102), “Si todo desarrollo intelectual utópico es una alternativa a un modelo social imperante o el replanteamiento hacia un orden nuevo, implícitamente conlleva el análisis y el diseño de los subsistemas que lo conforman. Pues bien, uno de los subsistemas es el educativo; de ahí que detrás de toda utopía haya, cuanto menos, un modelo pedagógico implícito o

explícito, hasta el punto de que algunas utopías son decididamente pedagógicas”.

De esta forma si reiniciáramos un recorrido por los pensadores anteriormente reseñados nos daríamos cuenta de este hecho. Así el modo de Platón de vincular lo educativo con lo político, de fusionar los desarrollos de los intereses del Estado a través de la educación; trasciende los espacios utópicos; y en su caso particular estos postulados, incluso, se generalizan en el pensamiento educativo de occidente.

En la Historia de la Educación y de la Filosofía podemos comprobar como desde Saint Simón a Proudhom, desde Rousseau a Pestalozzi, desde la Escuela Nueva a C. Freinet, etc la reforma educativa y la reforma social se presentan paralelas; inevitablemente unidas en cuyo horizonte aparece siempre el valor utópico.

Sólo en nuestro siglo, vienen a la memoria pensadores utopistas como Ferrer i Guardia, Neill, Makarenko, Illich, Goodman y otros tantos entre los que destaca P. Freire, cuya obra parte de una conceptualización de la realidad que sintetiza su inspiración cristiana, existencialista y socialista; circunscrita en el propio entorno latinoamericano para, a través del diálogo y la conciencia crítica social, pretender un hombre nuevo como núcleo de una nueva sociedad y expresión de su utopía.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 3

La precisión conceptual de **cambio social** se hace con relación a los términos evolución, desarrollo, progreso y revolución; para confluir en una definición propia, que (determinada por factores históricos, ideológicos, tecnológicos, científicos) señala al conjunto de alteraciones estructurales de una sociedad, que implica a un colectivo y se circunscribe a un espacio y tiempo concreto.

Como concepto activo, desde el punto de vista histórico, hacemos referencia a la conformación del término, desde las perspectivas sociológicas y filosóficas.

Desde la visión filosófica nos remontamos a Aristóteles (que identifica el término con tres tipos: el movimiento, la corrupción y la generación) y Kant (para quien el cambio es una modalidad de existencia que sucede a la existencia del mismo objeto; a través del principio de sucesión temporal, según la ley de causalidad). Otros filósofos como Ferguson y Hegel señalan el concepto en el ámbito general de su pensamiento; por otra parte fuertemente unido a los acontecimientos socio políticos del siglo XVIII.

La aparición de la sociología como ciencia, ha sido determinante para reconocer la denominación de cambio como cualidad implícita a toda concepción de los hechos sociales. Entre los sociólogos destacamos a Durkheim y Weber.

El primer antecedente se sitúa en Comte, quien relaciona el concepto con progreso desde una perspectiva racional, y a la vez idealista.

Sus trabajos fueron continuados por Spencer, quien se refiere al concepto como evolución para llamar a los cambios de lo simple a lo complejo, desde una perspectiva cósmica.

Hegel, introduce la dialéctica como por efecto de la contradicción y, así, el cambio “consiste en descubrir el movimiento de la idea bajo la lógica dialéctica”.

Con Marx, la dialéctica pasa de la idea a ser también de la realidad; y por tanto de su transformación, concibiendo el cambio como el efecto de un proceso transformador en el que intervienen las leyes de contrarios y de la negación. El horizonte de esta transformación señala a la utopía como fuerza promotora de cambio.

Por otra parte el marxismo, desde el análisis dialéctico, parte de la consideración de la sociedad como una realidad compleja y autodinámica en la que se genera una tensión constructiva fruto del movimiento o acción dialéctica (tesis, antítesis y síntesis). En este sentido, el cambio o transformación social, es un valor consustancial al enfoque dialéctico y su principal razón de ser. Desde el punto de vista del método o paradigma, este enfoque ha sido desarrollado por la Teoría Social Crítica, como constructo alternativo al positivista y naturalista. Los supuestos de los que parte son deliberativos, desde la concepción de la injusticia social y la necesidad de que los grupos sociales desarrollen mecanismos propios de transformación, y superación de aquellas desigualdades. Desde el punto filosófico, estas nuevas tendencias están representadas por la Escuela de Frankfurt

Posteriormente, Habermas elabora la “Teoría de la Acción Comunicativa” en la pretensión de ofrecer una opción explicativa de la realidad y los hechos que unan los mundos del sistema y de la vida, y que esté dotada a su vez de un talante ético.

Además hacemos una breve incursión en los conceptos de Cohesión Social y Desarrollo Comunitario para reafirmar los matices que aportan (en cuanto pertenencia grupal y proyección metodológica) estos términos a la definición del Cambio Social.

El término **utopía** lo analizamos desde un doble enfoque: etimológico e histórico. Del origen del término destacamos la concepción imaginaria de una sociedad perfecta e ideal, y por tanto quimérica. A pesar de la aparente unidad en su concepción, nos estamos refiriendo a un término polisémico cuyo mejor reconocimiento es el análisis histórico. Desde sus antecedentes en Platon hasta su primera concepción en T. Moro, podemos decir, que cada época tiene su concepción particular.

A lo largo de la literatura de los siglos XVII y XVIII, las referencias al término la identifican con evasión; aunque a finales de este segundo siglo reconocemos el término en el lenguaje de los enciclopedistas que se proyecta en la obra de Rousseau con la expresión naturalista de la educación.

En el siglo XIX y en el contexto de la revolución Industrial, se habla de proyectos comunales frente al avance del capitalismo. La considerable dimensión política que adquiere el término, como lenguaje revolucionario, tendrá su máxima expresión en los discursos de Marx y Engels, quienes evolucionan los postulados del socialismo utópico al socialismo científico.

En el siglo XX, en el ámbito ideológico del posmarxismo, reconocemos alusiones al concepto en Mannheim, Blonch y, sobre todo, Habermas (quien introduce el término utopía positiva) y los filósofos agrupados en torno a la llamada Escuela De Francfurt.

En el análisis del concepto, hemos encontrado una constante referencia a la educación, de tal forma que la historia de la educación y de la filosofía están plagadas de autores y obras con implicaciones similares (Proudhom, Rousseau, Pestalozzi, Ferrer, Neill, Makarenko, Illich, Goodman, Freire, etc), unas desde la perspectiva del pensamiento y otras desde la educación. Así reforma educativa y reforma social se presentan paralelas con el horizonte puesto en la transformación de la sociedad.

Una última referencia nos permite obtener una síntesis de los principales rasgos del término recogido por diferentes autores. Así hablamos de la ciudad imaginada como la ilusión, también revolucionaria, de un nuevo orden social en el que se consoliden los principios de libertad, igualdad y justicia.

IV. SOBRE EL ESPACIO EDUCATIVO DEL PROGRAMA

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESPACIO EDUCATIVO

4.1. ORIGEN DEL TÉRMINO EDUCACIÓN NO FORMAL

La construcción del conocimiento en la ciencia pedagógica es un proceso continuo que evoluciona junto a los fenómenos sociales en la historia contemporánea. Con frecuencia esta construcción exige establecer clasificaciones que permitan profundizar, clarificar o seleccionar aspectos que no necesariamente se corresponden con una realidad fragmentada. Es decir aunque la realidad de los hechos se presenta en la experiencia de los individuos y la colectividad como un todo, el rigor epistemológico de la ciencia educativa presenta otras necesidades que la diseccionan.

Desde la existencia de la humanidad existe el hecho educativo como un fenómeno consustancial a la naturaleza humana. En este hecho la acción educativa siempre ha trascendido la actividad que estrictamente se realiza en las instituciones escolares. Es decir, hablar de educación exige hacerlo sobre fenómenos que van más allá del espacio escolar.

Así es posible observar, en la historia de la educación, significativos ámbitos que han venido señalando la cultura histórica de cada época. Sin demasiado esfuerzo podemos acudir a múltiples ejemplos tan notorios como la vida en la sociedad clásica ateniense en la que el teatro, la oratoria, la actividad pública, etc. conjugaban reflexiones morales y postulados filosóficos en un espacio tan heterogéneo como era la vía pública.

Tanto en las culturas orientales, como occidentales existe la amplísima huella del fenómeno en la vida cotidiana de instituciones sociales como la familia, la iglesia, el palacio, el taller, el monasterio, etc. que formaban parte de enseñanzas morales, religiosas, profesionales y no necesariamente circunscritas al ámbito instructivo.

Por su parte, la importancia creciente que el modelo educativo escolar va adquiriendo con el paso del tiempo eclipsa la presencia de otros modelos. Para Sanz Fernández, F. (2001:254) el origen de este modelo creciente se sitúa en “el predominio del modelo clerical que dio origen al predominio del modelo escolar y académico potenciándose la escuela como institución específica”.

En la época contemporánea, como consecuencia de los cambios iniciados con la Revolución Francesa, los sistemas nacionales de enseñanza fueron fraguando, a lo largo de los siglos XIX y XX, un modelo instructivo que pretendía monopolizar todas las actividades de enseñanza y aprendizaje y reducir la tarea escolar a un sector de edad infantil y juvenil.

Sin embargo, en cualquier época han coexistido otras formas educativas, fruto de una cultura paralela, no oficial, llena de matices que no ha recibido, hasta épocas recientes, verdadero reconocimiento de su importancia en el devenir de los hechos históricos. Entre las mejores manifestaciones de esta otra presencia educativa está la “cultura oral” y la “cultura popular” como formas espontáneas de transmisión de valores.

Asimismo, esta presencia educativa tiene una importancia extraordinaria que se explican, por razones evidentes, en aspectos de carácter horizontal (en cuanto es posible afirmar que desde el punto de vista sociológico la vida social y personal no se sostiene exclusivamente en habilidades adquiridas en la escuela) y vertical (en cuanto el proceso de enseñanza aprendizaje es una experiencia que acontece a lo largo de toda la vida). Con lo que queda claro que la responsabilidad educativa no es ni mucho menos una tarea exclusivamente escolar, sino que trasciende de éste hacia otros ámbitos como por ejemplo el familiar.

Con el objetivo de explicar los diferentes ámbitos, espacios o categorías educativas, recientemente se ha venido a calificar al hecho educativo como subsistemas de enseñanza que tienen lugar en la sociedad actual. Y así se habla de subsistemas formales, informales o no formales.

Sin embargo esta apreciación no es unánime y el análisis de diferencias y semejanzas entre la educación formal, no formal e informal ha originado amplios debates que han derivado en posturas diversas. En los tiempos recientes, acompañando al fenómeno intercomunicativo, en la esfera económica y social, de la globalización algunos planteamientos sugieren considerar esta distinción como una posibilidad anclada en el pasado ya que en la actualidad con los procesos de información y de comunicación generalizados y los nuevos escenarios educativos, estas diferencias van perdiendo su razón de ser (La Belle, 1980).

Sin embargo para otros (Luque, 1999; Vázquez, 1998), aún admitiendo la existencia e influencia de los hechos contemporáneos en la epistemología educativa, es necesario y conveniente utilizar esta triple distinción como recurso de utilidad clasificatoria; ya que aprecian suficientes razones contextuales, metodológicas, o de intencionalidad educativa, que lo justifica.

Con respecto al momento de la utilización explícita, podemos admitir que, aunque a lo largo de la historia se han producido múltiples situaciones educativas en las que puede incluirse, en todas las fuentes consultadas se atribuye el origen generalizado del término educación no formal a finales de los años sesenta.

Trilla (1992: 11) explica que en 1967 en la *International Conference on World Crisis in Education*, celebrada en Williamsburg, Virginia (EE.UU.), se admitió y usó comúnmente el término de educación no formal.

En esta conferencia participa P.H. Coombs quien presenta un informe en el que se alude a medios educativos diferentes a los escolares.

En palabras de Coombs (1991) recogemos el testimonio de aquellos primeros usos.

“La primera vez que apareció el término educación no formal, hasta donde yo sepa, fue en una monografía NEP de Investigación Africana de Jane King, publicada en 1965, titulada Planeamiento de Educación Informal en Tanzania. La segunda vez, creo, fue en el libro que escribí en el NEP; el título era La crisis en el Mundo de la Educación: Un Análisis de Sistemas (1968). El libro trataba esencialmente acerca de educación formal, pero sentía vivamente que los lectores deberían estar también conscientes de otras formas importantes de educación. En consecuencia lo resumí en un pequeño capítulo llamado: Educación No-Formal: para alcanzar, persistir y proseguir” (Ob. cit. 1990:2).

Estas referencias hablan de los términos de educación informal y formal, que junto al de educación no formal, intentaban denominar el amplio espectro de procesos educativos situados tanto en el propio sistema educativo como en los márgenes del sistema de enseñanza reglada.

Posteriormente, volvió a publicar esta obra actualizada y en la misma, el propio Coombs (1986), se refiere a que en época reciente los conceptos de educación formal, informal y no formal adquieren carta de naturaleza disciplinar, al tratarse de una modalidad de intervención educativa en el ámbito general de las ciencias de la educación.

Así, en referencia a la educación no formal explica que es un nombre nuevo para la forma más antigua de aprendizaje organizado que le es familiar a la raza humana.

Para explicar la denominación de educación no-formal, se refiere a la gran mayoría de las actividades que no se encuentran dentro de las competencias de los ministerios de educación y de los gestores de la educación formal argumento que explicaba “viendo las grandes diferencias existentes, pongamos por caso, entre un programa de educación de adultos y la lectura de una obra teatral (...) Siendo así muchos milenios más antigua que los sistemas de educación formal tal como lo conocemos hoy en día (...). los procesos de educación no formal eran los medios por los cuales las antiguas sociedades humanas transferían a cada nueva generación su historia y tradiciones, creencias y valores, así como sus habilidades en cuanto a supervivencia y tecnologías” (Ob. cit. p. 132)

Algunos autores, entre los que destacamos a La Belle (1981:316-317), explican que “la introducción de la expresión educación no formal obedeció a la necesidad de facilitar respuestas extraescolares a las nuevas demandas que no podían abordarse mediante el sistema educativo tradicional. Durante los años setenta del siglo XX, coincidiendo con un significativo incremento de la población de los países empobrecidos, la educación no formal tuvo un papel muy relevante como recurso formativo dirigido a amplios colectivos de la población que detentaban una deficiente o nula escolarización. De este modo, la educación no formal fue adquiriendo progresivamente un carácter complementario o suplementario de la educación escolar”.

Sanz Fernández, F. (2001:259-263) señala que existen dos etapas diferenciadas en la implantación progresiva del término.

- a) La **primera etapa** se caracteriza por resaltar la diferencia, la distancia y hasta la oposición entre las distintas modalidades educativas.

Es un periodo en el que se destaca el hecho fundamental de la existencia del fenómeno no formal como oposición al formal. El contexto de implantación y análisis es determinante. Así, mientras en los países desarrollados la educación no formal se relaciona con ciertas formas de implantación del sistema educativo

como la formación laboral y la educación de adultos, en los países en vías de desarrollo se analiza el fenómeno, desde la perspectiva crítica, de una escolarización insuficiente que reclama una mejora sustancial como mecanismo de aumento de la calidad de vida de los ciudadanos.

En conjunto, la complejidad de ofertas alternativas al sistema tradicional de enseñanza, centrada sobre todo en las personas adultas, exigía que hubiese un término que las agrupasen por exclusión u oposición a ese mismo sistema.

En la década de los años sesenta se produce una crítica radical a la escuela. La tesis más conocida es la protagonizada por I. Illich sobre la necesaria muerte de la escuela en nombre de la justicia y del desarrollo universal. Se veía necesario una búsqueda de otra alternativa a la educación formal. Interesaba distanciarse de un modelo escolar prepotente (así se consideró al modelo formal), de sus prácticas y de sus métodos. La terminología encontrada designaba ya una distancia e, incluso, oposición: educación no formal.

Tras el enunciado del término por Coombs “la UNESCO recogió estos vocablos en las obras: “Terminología de la educación de adultos” de 1979. R. Nassif, en su libro “Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea” del año 1980, dedica un capítulo a este tema y Thomas La Belle difundió este concepto por todo el mundo. En España, Sanvisens, Quintana Cabanas, Trilla y el Libro Blanco de la Educación de Adultos, de 1986, se hacen eco de esta terminología y la extienden en el mundo de la pedagogía hispanoparlante.

- b) La **segunda etapa** se caracteriza porque más que poner el acento en modalidades educativas separadas se resaltan los modos predominantes complementarios.

Tras una primera etapa de confrontación en la definición y aprecio de las distintas modalidades, sobre todo la educación no formal frente a la formal, se llegan a conclusiones integradoras.

Así La Belle (1980) en su obra "Educación no formal y cambio social en América Latina" subraya la idea de que más que tratarse de modalidades separadas son complementarias y en la realidad analítica lo que puede encontrarse es el predominio de las formas de una con respecto a las otras.

Power, C. (1991:3), que fuera Subdirector General de Educación de la UNESCO, concibe a la educación no formal "como un sistema abierto e integrado de educación que incluye oportunidades interactivas de aprendizajes y permite enfoques más flexibles y pertinentes implicando la participación comunitaria en la planificación y adopción de decisiones a nivel local y el empleo de medios tradicionales así como nuevos medios tecnológicos, como vehículos de expresión de la educación informal".

Trilla (1986) hace una referencia a la visión simplista de la realidad, que pretende concebir los tres ámbitos como subsistemas encontrados y opuestos. Argumenta que precisamente las más recientes teorías del curriculum vienen a señalar la existencia de fenómenos no formales e informales en el desenvolvimiento del sistema educativo formal como ocurre con el llamado curriculum oculto, la comunicación no verbal, etc.

Por tanto, así como el profesorado de educación formal recibe formación y actualización profesional a través de programas no formales y se enriquece con la influencia de medios informales; del mismo modo los alumnos experimentan una convivencia en ámbitos dispares como el familiar, el parque de juego, la visualización de programas televisivos, conexiones a Internet o la asistencia a salas de cine, lo que conlleva un conjunto de influencias simultáneas y complementarias de los tres ámbitos que conjugan una y otra modalidad y plantean incluso la dificultad para delimitarlas.

4.2.LA EDUCACIÓN FORMAL, INFORMAL Y NO FORMAL: RASGOS DIFERENCIALES Y DEFINIDORES

4.2.1.La educación formal

Para Coombs (1991:31) la educación formal tiene como rasgos externos característicos:

1. Se dirige al sistema educativo altamente organizado y estructurado jerárquica y cronológicamente.
2. Abarca desde el jardín de infancia hasta los más elevados alcances de la universidad.
3. En la mayoría de los países la asistencia escolar es obligatoria hasta una edad específica.
4. Los logros de los estudiantes son generalmente medidos principalmente por años de asistencia a clase y tests que son simbolizados por la jerarquía.
5. Por medio de certificados, diplomas y títulos.
6. Hoy en día en casi todos los países, el gobierno es el mayor proveedor de fondos para el sistema de educación formal
7. Si bien los fondos del sector privado son en muchos casos realmente importantes y se van incrementando.
8. Debe señalarse que los sistemas de educación formal son verdaderos sistemas en el estricto sentido de la palabra; es decir, que están integrados por muchas partes y niveles interconectados e interdependientes. Lo que le sucede a cualquiera de los niveles afecta a otros niveles y si cualquier parte importante falla o funciona mal, el rendimiento del sistema tiene que sufrir igualmente.

Para Luque (1999:71) la educación formal es aquella modalidad que se encuentra estructurada institucionalmente, en sus formas jerárquicas y cronológicas, consta del diseño de un plan de estudios y se orienta hacia la búsqueda reglada que permite alcanzar determinadas finalidades educativas, relacionadas con diplomas, créditos, capacitación profesional, grados académicos, etc.

En esta orientación organizativa la estructura del sistema afecta fundamentalmente a los tres niveles. De manera que, como afirma Power, C. (1991), las modalidades de educación formal se refieren al proceso que se imparte por medio de un sistema institucionalizado, cronológicamente graduado de educación preescolar, primaria, secundaria hasta educación a nivel universitario o postsecundario; la organización de carácter institucional tiende a buscar en su funcionamiento coherencia estructural.

Por su parte para Quintana Cabanas (1989: 96) la educación formal es la educación en sentido propio y restringido, caracterizándose por ser intencional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización, además de limitada en su duración y ejercida por educadores profesionales.

El fenómeno educativo formal, unido al desarrollo de otros ámbitos socioeconómicos y políticos, se ha visto fuertemente influenciado por acontecimientos contemporáneos que han marcado su sentido y dirección como subsistema social determinante para el futuro de los países.

Así, desde finales de los años sesenta se viene hablando de crisis en el ámbito de los sistemas educativos que, con mayor o menor profundidad, se siente influenciada por otras crisis de tipo energética y financiera y que influyen de manera decisiva en la educación como sistema social institucionalizado.

Por otra parte, hay factores de influencia directa en la planificación educativa como es el caso de todas las variantes referidas al crecimiento demográfico. Así la problemática adquiere dimensiones diferentes según estemos ante un ciclo de explosión demográfica o de retroceso; tal y como se ha observado en la sociedad española en el periodo comprendido entre años sesenta y ochenta y el retroceso experimentado en los noventa. Asimismo su importancia influye sobre otros elementos educativos menos formales como es el caso de las consecuencias en el mercado laboral y las posibilidades formativas de la población.

Desde el punto de vista histórico y desde la configuración de los estados nacionales, es común la tendencia a identificar el concepto de educación formal con sistema escolar, lo que ha supuesto que el desarrollo de las políticas sociales pase inevitablemente por ella.

Existen muchos ejemplos significativos. Así el principio decimonónico de unidad nacional trajo como consecuencia unos sistemas educativos uniformes y centralizados que extendieron los principios de escolaridad pública e igualdad.

Por otra parte, el principio de igualdad de oportunidades desde comienzos del siglo XX y, especialmente en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, supuso la extensión de un optimismo pedagógico que se trasladó de las variables económicas a las sociales y trajo consigo que la educación alcanzase a muchas capas sociales todavía desprotegidas.

Finalmente, otro ejemplo de importancia histórica fue el contradictorio desarrollo y amplio calado de los sistemas educativos planificados y centralistas de las sociedades de economías socialistas, en buena parte del planeta, ante el teledirigismo de los postulados ideológicos del poder dominante en esos países.

4.2.2.La educación informal

Con respecto al origen del término de educación informal sabemos que se había utilizado en ocasiones, para designar diversos procesos educativos, pero no es hasta finales de los sesenta y principios de los setenta cuando cobra toda su relevancia siempre unido a los pensadores (Coombs, La Belle, Nassif, Touriñan, Trilla, etc) y obras reseñadas relativas al concepto de educación no formal.

En nuestro país, el término empieza a desarrollarse a partir de las "Jornadas de estudio sobre la Educación Informal" celebradas en 1974 y organizadas por el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona. En las mismas se debatió sobre el término bajo la dirección de Alejandro Sanvisens.

Anteriormente el concepto de educación informal había sido definido en 1968 por P.H. Coombs, en la obra antes citada, “La crisis mundial de la educación” y en “La crisis Mundial en la Educación. El panorama de los años ochenta” editada en 1985.

Según este autor, la educación es para toda persona un proceso de por vida, abarcando todos los años desde que nace hasta que muere. De este modo, en contraste con la interpretación general que se da a la educación, referida solamente a la instrucción escolar formal, adopta un concepto más amplio que equipara a la educación con el aprendizaje; prescindiendo de dónde o cómo o a qué edad acontece este aprendizaje.

A la educación informal la define como “el aprendizaje por la exposición al propio entorno y las experiencias adquiridas día a día (...). Es la verdadera forma de aprender a lo largo de la vida y de responder al grueso del aprendizaje total que cualquiera adquiere en un periodo de vida, incluyendo a la gente con muchos años de escolaridad formal (Ob. , cit. 1978, p. 24).

A diferencia de la educación formal y no formal, que están conscientemente organizadas para propósitos particulares, señala Coombs que la educación informal es inorganizada, inestructurada, insistemática, y frecuentemente incidental o accidental. Es por ejemplo la forma en que un niño aprende muchas cosas importantes y difíciles, inclusive el lenguaje de su madre antes de entrar siquiera a la escuela.

Como vehículos de educación informal mencionan la palabra impresa y el mensaje audiovisual que adquieren gran importancia en nuestros días, como poderosos medios de aprendizaje tanto para personas alfabetizadas como analfabetas.

Por otra parte, especifica que esas experiencias de vida se desenvuelven en unos ámbitos generalmente identificables, en los que aparecen procesos educativos, y que identifica con el calificativo de espacios de aprendizaje: familia, escuela, empresa, etc. Con lo cual, podemos considerar informales todos aquellos procesos educativos que no pueden ser clasificados dentro de estos espacios de aprendizaje,

La Belle (1982:163), sin embargo, prefiere señalar un componente más genérico situado, más que en el espacio o ámbito del aprendizaje, en la forma de comunicación, así afirma que la educación informal se encuentra configurada por una serie de peculiaridades que reflejan los contactos individuales, con una gran variedad de influencias ambientales que se desprenden del aprendizaje diario.

Power, C.N. (1991) en esta misma definición, apunta específicamente al medio de comunicación que suele asociarse de manera directa con la educación informal: “la educación informal se refiere a ese proceso generalizado por el que el aprendizaje se consigue en una interacción día a día así como a través de los medios de comunicación de masas”.

Tanto Philip H. Coombs, Colin N. Power y otros muchos como Edgar Faure, Bogdan Suchodolski o Ettore Gelpi forman parte de la intelectualidad que ha venido conformando el pensamiento pedagógico en torno a la UNESCO como institución supranacional. Así podemos leer, muchas veces, que éstos y otros autores escriben en su calidad de miembros de este organismo y otras es la propia institución la que lo hace de la mano de sus miembros.

Por tanto, la UNESCO (1979:91) también posee una definición. Considera que la educación informal, como el “proceso educativo que transcurre a lo largo de toda la vida de una persona de forma constante, consiste en la adquisición de habilidades, valores, desarrollo de actitudes y conocimientos la vida diaria, de las influencias educativas y recursos de su propio medio ambiente que provienen de la familia, el vecindario, el trabajo, el ámbito recreativo, los medios de

comunicación y, en general, del ambiente social en el que se desenvuelvan los sujetos”. En otra referencia (1984:65) concluye que la educación informal constituye un proceso de aprendizaje continuo e incidental que se desarrolla fuera del contexto de la educación formal y, también, de la no-formal.

Esta expresión a pesar de venir de una institución que suele elaborar conceptos síntesis pensamos que adolece de una característica esencial en la consideración actual del término. Nos referimos al hecho efectivo de la presencia simultánea de las tres modalidades en muchas experiencias educativas, así más que ser excluyentes pueden llegar a ser mutuamente incluyentes.

En este sentido Trilla (1986:25) afirma que la educación informal es la que se genera sin una mediación pedagógica explícita, la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico, no hallándose institucionalizada como tal educación, aunque la encontremos en el interior de las instituciones (o programas formales y no formales).

Por último, este mismo autor califica el proceso educativo informal como aquel que no es sistemático, metódico, estructurado, consciente, intencional y no se materializa a partir de la formulación previa de objetivos o finalidades pedagógicas.

Por otra parte, considerando la denominación de educación informal como expresión que, aunque aceptada por muchos podría haberse llamado de otra forma, existen otras que equivalen a este término. Así el término “educación asistemática” (frente al de “educación sistemática”) explica aquella educación espontánea y difusa que se realiza en el contexto familiar y en la sociedad en general.

Otro ejemplo característico ha quedado recogido por Ferrández y Sarramona (1981:25) quienes señalan que Nassif (1958) utilizó el término “educación cósmica” como concepto opuesto al de educación sistemática, puesto que no hay intencionalidad consciente. Además la “educación cósmica” está influenciada por los factores, fenómenos y elementos del mundo en su más amplio sentido.

4.2.3. La educación no formal

Habiendo conocido las denominaciones de educación formal e informal resulta necesario establecer la definición de educación no formal. El punto de partida es la consideración de la educación como un proceso permanente que afecta por completo a la vida de los individuos de tal forma que en cada momento de la existencia humana existen posibilidades educativas. En este sentido Coombs, Ph y Ahmed, M. (1975:26-27) mantienen que la educación no formal la podemos considerar como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, aunque no reducido al estrecho marco escolar.

La educación es para toda persona un proceso de por vida, abarcando todos los años desde que nace hasta que muere. De este modo, en contraste con la interpretación general que se da a la educación, entendida como instrucción formal, adoptamos un concepto mucho más amplio que equipara a la educación con el aprendizaje, prescindiendo de dónde o cómo o a qué edad acontece el aprendizaje.

El concepto de educación no formal nace como una forma de explicar un ámbito educativo que signifique la superación de sus limitaciones sobre todo espacio temporales de la educación formal. Aunque algunos autores especifican que “en contraste con la organización institucional y la coherencia del sistema de educación formal, resulta difícil situar la educación no formal dentro de fronteras o límites precisos”. (Power, 1991)

Lo que parece evidente es que la superación de aquellos límites afecta a la actividad específica, a los sujetos que la realizan y a los métodos o estrategias de aprendizaje que se emplean. Tal como han señalado Coombs y Ahmed (1975) la educación no formal es toda actividad organizada y sistematizada realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizajes a subgrupos de la población, ya sean adultos o niños. Abarca todas las actividades sistemáticas de educación al margen de la escuela organizadas por numerosos organismos tanto públicos como privados. Con lo que se pretende ofrecer a los participantes experiencias de aprendizaje específicas. Constituyendo un conjunto de estrategias educativas complementarias.

El calificativo que denomina a los sujetos educativos es una cuestión importante a aclarar. La concepción de educación no formal introduce una interesante variable que añade cualidad a este ámbito o modalidad educativa. Es decir, mientras que el ámbito de educación formal se identifica con las acciones planificadas desde el Estado como entidad responsable; el ámbito de la educación no formal se identifica con las acciones que espontáneamente surgen en la sociedad civil responsablemente intencionadas y sistematizadas. En este sentido, Colom (1997: 318) afirma que, cuando la sociedad civil considera que sus necesidades son educativas puede decirse que surgen las formas educativas no formales. Bajo este contexto, señala, que nos parece lógico hablar de pedagogías de la sociedad civil al referirnos a desarrollos pedagógicos, que se caracterizan por dar respuesta o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas, y considerarse una estrategia más que luego se convierte en la única (o casi) a la hora de solucionar problemas básicamente sociales o comunitarios.

No obstante esta afirmación, aunque cierta, merece una aclaración ya que el ámbito exclusivo de desarrollo de los programas educativos no formales no es la sociedad civil ya que pueden darse casos (y hay muchos) en los que se producen programas no formales en el contexto administrativo del Estado. Así el mismo Colom (1992:57) afirma que la peculiaridad específica de la educación

formal con relación a la no formal, radica en su pertenencia al contexto administrativo-legal de un determinado Estado. Con lo cual, cualquier forma educativa programada con carácter intencional, pero que se encuentra fuera del sistema educativo, la consideraremos como educación no formal.

En esta misma línea argumental, Trilla (1993a:17) señala que lo que parece quedar claro es la posición alternativa (en el contexto específico de la sociedad civil o del propio Estado) de la educación no formal con respecto a la formal ya que “es prioritario constituir, de forma paralela a la institución escolar, otros medios y espacios educativos. Espacios que no hay que considerar como opuestos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a la misma. Estos recursos constituyen, en gran medida, lo que en un momento determinado se propuso denominar como educación no formal”.

Pero la educación no formal comparte ciertos rasgos de la educación formal. Ya hemos mencionado el rasgo de la intencionalidad deliberada; otro de gran importancia es su planificación y estructura. Sarramona, Vázquez y Ucar (1992:92) afirman que “los procesos educativos no formales disponen de finalidades explícitas de aprendizaje, están concebidos desde una planificación previa, con intención de alcanzar metas que no se encuentran en el marco de los currícula escolares pertenecientes al sistema educativo y se suelen presentar como procesos educativamente diferenciados”.

El tercer elemento, que puede llegar a ser diferencial entre los ámbitos educativos formales y no formales, es la presencia del planteamiento metodológico que se corresponde con cada ámbito.

Así mientras que la metodología formal está ubicada en un contexto espacial (el aula) y temporal (horarios) concreto que suponen unos condicionamientos referidos a roles, existencia de una materia de enseñanza específica, etc y unas exigencias presenciales (tanto de alumnos como profesores); la metodología no formal tiene una mayor flexibilidad y recibe tantos planteamientos como experiencias posibles puedan realizarse.

Asimismo la educación no formal, por propia concepción, está implicada en la conquista de nuevos espacios educativos lo que supone la razón de la transformación metodológica de la educación no formal; es decir, la adaptación a estos nuevos contextos y la adecuación de los procesos metodológicos que están en función de nuevas necesidades.

Además de estos rasgos o características que constituyen la “especificidad” de la educación no formal (su intencionalidad deliberada y la existencia de una planificación, estructura y planteamiento metodológico) podemos añadir otros según las diferentes fuentes consultadas.

Power, C. (1991: 9) habla de rasgos ideales y señala entre ellos:

- La amplia variedad de clientes para una diversidad de programas concretos, incluyendo personas de todas las edades, ambos sexos, diferentes grupos sociales, culturales y étnicos, minorías, inmigrantes, etc.
- La flexibilidad de las estructuras de los programas, de sus esquemas, calendarios, lugares de reunión, etc.
- La relevancia del contenido de los programas de asignaturas para los problemas, necesidades, intereses y aspiraciones de los participantes.
- La adaptabilidad a las características del medio específico y contexto cultural.
- La importancia concedida a situaciones de la vida real para permitir a los participantes encontrar soluciones a los problemas con los que se enfrentan.

CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESPACIO EDUCATIVO

- La responsabilidad de los participantes en la dirección de sus propios procesos de aprendizaje (aprendizaje autodirigido).
- Los innovadores métodos de enseñanza- aprendizaje y procedimientos de evaluación, incluyendo el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- El distinto papel desempeñado por el instructor o profesor que se considerará más bien como un promotor, tutor o facilitador del aprendizaje.
- La participación de miembros de la comunidad y agentes para el desarrollo procedente de otros campos como educadores en los programas de educación no formal.
- El desarrollo de una modalidad alternativa de aprendizaje.

Colom (1997:318) añade a la educación no formal (entendida, como ya hemos explicado, como “pedagogías de la sociedad civil”) algunos calificativos del tipo:

- Su origen es social y no escolar.
- Sus primeras aplicaciones no están, por lo general, en manos de los profesionales de la educación.
- Suele requerir de instalaciones o instrumentalizaciones específicas, no contempladas en el sistema educativo oficial.
- Su sistematización se desarrolla a la par que su aplicación o práctica. Son pedagogías más vividas que experimentadas.

CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESPACIO EDUCATIVO

- Pueden reconvertirse o dar lugar a nuevas profesiones educativas.
- Suelen propiciar la participación social, en todo caso, la toma de conciencia respecto de una situación o problema.
- Suelen iniciarse con categoría de servicio público o social.
- Su gestión es siempre ajena a la institución escolar formal.
- Suelen experimentar innovaciones metodológicas, y en consecuencia, sus desarrollos son más dinámicos, libres, activos y atractivos, que los propios de las pedagogías oficializadas.

De ambas clasificaciones destacamos como síntesis los rasgos siguientes:

- a) Están estructuradas formalmente, es decir conscientemente; y a su vez se dirigen a sujetos y objetivos concretos.
- b) A pesar de esta estructura formal desarrollan sus objetivos al margen del sistema educativo formal y lo que supone no estar sometido de forma estricta a regulaciones, normativas o similar.
- c) Están concebidos desde una gran flexibilidad; así suelen tener las características de adaptación a todo tipo de necesidades espaciales, temporales, sociopersonales, económicas, etc. ya que no se sujetan a concepciones formales de ningún tipo y, por tanto, tienen una versatilidad que no puede alcanzar la educación formal.

Luque Domínguez (1999) propone una síntesis de objetivos en la que se recogen ámbitos y líneas de acción y desarrollo en la educación no formal relacionados con el mundo laboral, con las estructuras del sistema formal establecido, con el ámbito de la educación permanente, con el enriquecimiento cultural y mejora de la calidad de vida y con el desarrollo socio-personal.

Cuadro 4.1

<p>Relacionados con el mundo laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Capacitación y cualificación profesional, empleo y trabajo – Capacitación pre-profesional: acceso al mundo laboral – Reciclaje y reconversión profesional – Actualización y perfeccionamiento profesional – Acciones orientadoras ligadas a la experiencia profesional – Experiencias formativas no vinculadas directamente con cualificaciones de carácter técnico-profesional
<p>Relacionados con las estructuras del sistema formal establecido</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Equivalentes/sustitutorios/complementarios a las instituciones educativas convencionales – Actuaciones formativas paracurriculares del ámbito escolar – Apoyo en integración a la población “marginada” del sistema escolar – Formación, apoyo y desarrollo del personal docente
<p>Relacionados con el ámbito de la educación permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Animación sociocultural – Alfabetización: educación básica – Formación sociopolítica y moral – Formación estética y artística – Formación físico-deportiva – Formación intelectual
<p>Relacionados con el enriquecimiento cultural y mejora de la calidad de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Animación sociocultural – Tiempo libre: educación para el ocio – Educación para el consumo – Educación ecológica: medio ambiente – Educación preventiva y sanitaria: educación para la salud – Desarrollo educativo en general: cultural, artístico...
<p>Relacionados con el desarrollo socio-personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Animación sociocultural – Apoyo y satisfacción de necesidades educativas especiales – Apoyo y acción para el cambio socio-individual – Reinserción social

Fuente: Luque Domínguez (1999)

4.2.4 Perspectiva comparada de los términos educación formal, no formal e informal

Estos y otros rasgos de la educación no formal pueden analizarse de forma comparativa con respecto a los referidos a la educación formal e informal. Tanto desde la perspectiva analítica como clasificatoria lo que destacamos, de las fuentes consultadas, son muchas alusiones referidas a la necesidad de apreciar la visión de los tres términos desde su interrelación conceptual o de su complementariedad.

La Belle (1980:44) propone que las tres modalidades de la educación no se consideren separadas sino como “modos predominantes o modos de énfasis” ya que entendemos que en la lógica de los fenómenos existen una multitud de experiencias en las que, aún denominándolas con el calificativo de un ámbito concreto, recogen implícitamente aspectos o rasgos de los otros ámbitos o de alguno de ellos. En estos casos el tratamiento de la experiencia no debe plantearse de forma excluyente, sino al contrario, con intencionalidad integradora.

García Garrido, J.L. (1991) señala que cuando se habla de sistema educativo es frecuente estar pensando sólo en la educación escolar, que constituye sólo una parte del mismo, ya que el sistema educativo contiene de hecho, lo queramos o no, otros dos importantes subsistemas: el de la educación abierta y el de la educación difusa. Y los tres están profundamente interrelacionados.

La llamada “escuela de la calle” o la “escuela de la vida” no es más que modos de referirse a la educación difusa, la cual por supuesto, muestra también su incidencia en la vida escolar a través, por ejemplo, del llamado curriculum oculto.

Las posibilidades de regular o de actuar sobre los tres subsistemas del sistema educativo son muy distintas. Hay una gran posibilidad de actuación o de intervención en el caso del subsistema de educación escolar; esa capacidad de

intervención disminuye en el caso del subsistema de educación abierta; y es bastante reducida (aunque posible, a través de acciones indirectas) en el caso del subsistema de educación difusa.

Las instituciones, programas o acciones de educación abierta (también llamada no formal) tienen clara intencionalidad educativa, al igual que las de educación escolar (también llamada formal) y a diferencia de las de educación difusa (también llamada informal).

Por su parte Coombs (1991:51), con relación a los tres términos, alude a su integración en la pretensión de construir una “red de aprendizaje de por vida” en la que no podemos diseccionar una realidad global; aunque aceptemos que existen razones fundamentadas para reconocer, si observamos los fenómenos socioeducativos, la presencia con suficiente entidad de estas tres modalidades educativas.

En este sentido, como ejercicio analítico realizamos una aproximación comparativa (no exenta de tópicos), que concluye en que las tres modalidades de educación, a pesar de responder a ámbitos diferenciados, precisan de una visión conjunta y unificada.

- a) **Duración.** Mientras que los procesos educativos informales tienen una duración ilimitada, suelen acontecer en experiencias cotidianas que se extienden a lo largo de toda la vida; la educación formal se nos presenta estructurada en unos estancos limitados temporalmente que desde comienzos del siglo XIX a nuestros días (en la mayoría de los países occidentales) se organizan en tres niveles: educación primaria, secundaria y universitaria. Finalmente, la educación no formal comparte indistintamente la capacidad de establecerse en una estructura planificada temporalmente y de acontecer como experiencia cotidiana que intencionadamente persista de forma casi ilimitada en unos objetivos.

- b) **Estructuración.** La gran diferencia en este aspecto se corresponde entre una modalidad apenas estructurada, como ocurre con la educación informal, y otras dos que están bastante estructuradas, como ocurre con la educación formal y la no formal. Si bien podríamos establecer una escala en la que la educación no formal quedaría en un plano intermedio compartiendo rasgos de mayor espontaneidad y menor concreción. La educación formal presenta un nivel mayor de estructuración que la no formal, puesto que está muy jerarquizada, organizada en niveles y ciclos formativos, con unos períodos cronológicos muy establecidos (quincenas, trimestres, evaluaciones, etc)
- c) **Institucionalización.** Es evidente que este rasgo contextual es genuino de la educación formal que precisa de instituciones escolares para impartir los diferentes niveles de su estructura: educación infantil, primaria, secundaria y universitaria. En un grado menor de formalidad pero localizada en instituciones específicas, aunque muy heterogéneas encontramos la educación no formal que puede impartirse en instituciones tanto del sector público como del privado: ayuntamientos, centros cívicos, asociaciones de padres, de vecinos, empresas, cárceles, hospitales, ONGs, etc. La educación informal no requiere, inicialmente, de espacios concretos aunque desde la perspectiva institucional se instala en medios que ya vienen siendo clásicos y que podrían interpretarse institucionalizados como es el caso del cine, la televisión o Internet. En cualquier caso, por su aparente escasa presencia como modalidad instituida con finalidad educativa, se suele relacionar “con un nivel de institucionalización extremadamente reducido, ya que estos saberes suelen situarse en el marco de la vida cotidiana y no se encuentran sujetos a normas preestablecidas o a reglamentaciones impuestas”.

- d) **Intencionalidad.** Este rasgo ya comentado establece la frontera de la percepción o no de la acción educativa, que se plantea desde cada una de las tres modalidades. Es decir, podemos estar de acuerdo en que la educación formal es claramente intencionada por la percepción externa de su estructura; así ocurre también con la educación no formal, aunque ahora la diversificación de instituciones presenta una percepción menos nítida que la anterior. Por último, la educación informal aparenta escasa intencionalidad. La realidad, con respecto a la educación informal, es difícil de saber. Aunque hay determinados autores que consideran que es intencional en sus propuestas educativas, y no lo es en su metodología de acción.
- e) **Sistematicidad.** Esta característica tiene que ver con la ya analizada de estructura y enlaza perfectamente con la presencia de un método. Es decir, reconocemos que un proceso es sistemático cuando existe una concepción ordenada en fases que prevé una planificación de objetivos que se pretenden a través de un método en unos espacios temporales. Al cumplimiento de esta planificación se denomina sistematicidad. Así visto, volvemos a reconocer una escala en la que apreciamos de más a menos sistematicidad a la educación formal, no formal e informal que sería la modalidad más asistemática.
- f) **Universalidad.** Este aspecto está afectado de cierto relativismo. Es decir, inicialmente los procesos educativos tienen una cualidad potencial para todos los individuos que es la universalidad. Después las limitaciones socioculturales, económicas, personales, etc. se encargan de establecer diferencias y jerarquías. De las tres modalidades parece que la educación informal es la más “popular” (sobre todo si pensamos en la presencia cultural que los medios de comunicación tiene en nuestros días entre los ciudadanos) y que la educación formal conforme se asciende de niveles, se va haciendo selectiva. Por su parte la educación no formal podría estar dirigida a sectores sociales

que presentan carencias o situaciones específicas. Sin embargo, todo es relativo y puede contemplarse con tantos argumentos a favor o en contra de las distinciones que hemos establecido.

En esta intencionalidad comparativa recogemos el estudio realizado por Luque Domínguez (1999) que sintetiza rasgos característicos (referidos a objetivos, destinatarios, temporalización de actividades, espacios de acción, tipos de aprendizaje y grado de institucionalización) de los tres ámbitos educativos.

Cuadro 4.2

Ámbitos	EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN NO FORMAL	EDUCACIÓN INFORMAL
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Es un proceso intencionalmente educativo. – Intenta preparar a los estudiantes para el futuro. – Objetivos explícitos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> – Es un proceso intencionalmente educativo, distante de los convencionalismos escolares. – Para responder a necesidades básicas de aprendizaje. – Adquisición de habilidades y conocimientos orientados a la acción inmediata 	<ul style="list-style-type: none"> – Inicialmente no hay intencionalidad, pero puede generar un proceso en el que aparezca. – Carácter vital de la acción educativa. – Educación por transferencia espontánea y natural de valores, experiencias, habilidades, etc.
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> – Sujeto “normalizado” en función de criterios académicos (edad, nivel, capacidad, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gran diversidad de destinatarios a partir de demandas o necesidades educativas específicas. – En ámbitos locales, destinados a individuos o subgrupos particulares de población 	<ul style="list-style-type: none"> – Sujetos inmersos en su entorno más inmediato (grupo, vecindario o comunidad)
Temporalización de actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Graduación por ciclo de edades – Asistencia de tiempo completo a las aulas – Tiempos prefijados de actuación (calendario lectivo) 	<ul style="list-style-type: none"> – Normalmente de corta duración, en función de necesidades puntuales – Busca efectos a corto plazo – Más flexibilidad en los horarios 	<ul style="list-style-type: none"> – Proceso que dura toda la vida – Tiempo vital, vinculado a la cotidianeidad

CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESPACIO EDUCATIVO

Espacios de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios específicos clasificados según niveles académicos (escuela, universidad) - Roles educativos formalizados (profesor/alumno) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación extraescolar y de ámbito local - Más versátil y adaptable que el espacio escolar - Diferenciados según patrocinadores, estructura, fuentes de apoyo, etc. - Mayor diversidad de roles educativos (profesores, técnicos, monitores, educadores...) 	<ul style="list-style-type: none"> - El propio entorno ambiental, vinculado a experiencias cotidianas (trabajo, hogar, vecindario...) - Los medios de comunicación social (especialmente en las sociedades modernas)
Tipo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos básicos, los conceptos - Forma colectiva y presencial de la enseñanza-aprendizaje - Descontextualización del aprendizaje (fuera de sus entornos naturales de aplicación) - Preselección y ordenación de contenidos (planes de estudio, programas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos básicos, habilidades, destrezas - Menos estructurado que los programas formales - Vinculados a ámbitos naturales de aplicación - Facilita tipos selectivos de aprendizaje a partir de necesidades específicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos básicos, desarrollo de actitudes. Apoyado en situaciones vivenciales. Por exposición al propio entorno (en el día a día) - Frecuentemente incidental o accidental - Carácter asistemático del aprendizaje - Puede llegar a desarrollar algunas formas de organización
Grado de institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> - Altamente institucionalizada - Instituciones integrales con la única misión de enseñar - Planificación centralizada - Producción de credenciales (certificados, títulos, diplomas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque organizada, no dispone de una forma institucional completa y formal - Más descentralizada que la educación formal - Promovida por gran variedad de instituciones económicas, políticas y sociales - Producción de credenciales 	<ul style="list-style-type: none"> - No está institucionalizada

Fuente: Luque Domínguez, P.A. (1999)

4.3. EL FENÓMENO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL DESDE EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL

Cuando se plantea el estudio del fenómeno de la educación no formal, desde el punto de vista institucional, se recurre, con frecuencia, a enfoques de naturaleza históricos y también geopolíticos.

El contexto general de la cultura contemporánea, en las sociedades occidentales, sitúa las expresiones más significativas de lo que venimos entendiendo por educación no formal a lo largo del siglo XX; aunque algunas referencias señalan la aparición de la educación no formal en los albores de la humanidad.

Así Sanz Fernández, F.(2001:254) explica que “los grandes maestros de la humanidad como Confucio y Lao Tse en China, los profetas de la Biblia, Jesucristo, Sócrates en Grecia y Cicerón en Roma enseñaban fuera de las escuelas y del reglamento escolar. Estas personas, consideradas maestros por sus seguidores, enseñaban en los lugares más diversos, con una metodología y unos recursos muy cercanos a la gente, teniendo muy en cuenta medios de aprendizaje populares como la metodología mayéutica de Sócrates o las parábolas del Evangelio”.

Nuestra intención, aunque no pretende un análisis histórico, se orienta a considerar la importancia del fenómeno como resultado de experiencias y hechos concretos ocurridos en nuestra historia reciente. Así, el fenómeno de la educación no formal en Europa y España, ha sido muy rico en producción de experiencias de toda índole (públicas y privadas, ideológicas-políticas, ciudadanas, formativas, etc) como recientemente han estudiado Colom, J. (1997) y Sanz Fernández (2001).

Colom (1997:319-337) menciona cuáles son, en nuestros días, las instituciones más próximas a la sociedad civil; y en consecuencia, quiénes desarrollan los programas educativos de educación no formal.

Por otra parte Sanz Fernández (2001: 263-282) se refiere al fenómeno de la educación no formal en España estableciendo un análisis desde la perspectiva de su desarrollo histórico para aproximar, igualmente, un intento clasificatorio.

La síntesis que realizamos de ambos textos viene a coincidir en que la amplitud del fenómeno educativo no formal en España supone que la realización de cualquier estudio, por somero que sea, exige un gran esfuerzo en buena parte por la dilatada evolución y complejidad de los acontecimientos sociales. Los criterios que suelen usarse han sido diferentes según cada fuente.

Así mientras Colom, centra su análisis en las distintas instituciones y en el contexto educativo que desarrollan, incidiendo en sus orígenes y en sus características definitorias. Sanz Fernández, se refiere a una mayor amplitud de criterios entre los que señala, como más frecuentes, las características del público al que se dirigen (edades, situación laboral, situación legal, situación profesional, lugares donde se vive, etc.), las características del ámbito de intervención en el que tienen lugar (el mercado, el Estado, el voluntariado), las características de la finalidad y objetivos que pretenden (integración social, participación transformadora, etc), las características de los recursos empleados (propios o ajenos, públicos o privados, específicos o comunitarios, nuevas tecnologías de comunicación, etc), las características de la temática tratada, etc.

Ante esta amplia variedad de opciones clasificatorias, la actitud de este segundo autor, para poder abordar la temática, es la de seguir el esquema que la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) utiliza en su título tercero para clasificar la educación de personas adultas. Así habla de instituciones de formación básica, instituciones de formación laboral e instituciones de formación para la participación social.

a) La **formación básica y de adultos**, según la citada fuente, se remonta a las pretensiones sociales de Lutero, Comenio y sobre todo a Condorcet y los

enciclopedistas. En España, después de los primeros intentos legisladores realizados desde la Constitución de 1812, la primera constancia de importancia real fue la Ley Moyano de 1857 con la que se abrieron escuelas de adultos y dominicales de mujeres; si bien la formación carecía de método propio y la principal preocupación (exceptuando el prolífico periodo de la Segunda República) fue fomentar la lucha contra el analfabetismo.

En nuestros días contamos en la legislación Española con la LOGSE y del Libro Blanco de la educación de adultos. Hablamos de proyectos educativo circunscritos al ámbito de la educación formal (centros escolares específicos, horarios, pruebas evaluativas finales, etc.) y ajustado a una estructura reglamentada legislativamente. Sin embargo “en el Libro Blanco de la educación de adultos se plantea la necesidad de admitir un pluralismo de modelos educativos y abre el camino hacia diferentes tipos de rupturas con el modelo escolar de enseñanza formal” (ibidem, p. 267)

De esta forma difiere en cuanto reconoce que la educación de adultos es igualmente válida desde la modalidad formal, no formal e informal (potenciando proyectos educativos flexibles, participativos, descentralizados); admitiendo que lo importante es satisfacer las necesidades formativas reales del adulto en el contexto social en el que vive o desea vivir; y reconociendo que el protagonismo principal no lo ejerce un centro específico, sino una entidad mayor (municipio, comarca o distrito) de la que el alumno podrá disponer según demandas.

Otras modalidades de formación básica de adultos, en el panorama institucional español, se refieren a la pluralidad de opciones de enseñanza a distancia (CENEBA, INBA, UNED).

b) Con respecto al segundo grupo, referido al fenómeno de **la alfabetización desde la perspectiva de la educación no formal**, en el conjunto internacional, los autores (Ob. p. 269) aluden a unos hitos definitivos: la herencia de Freire y la pedagogía de la Liberación.

Colom afirma que podemos contar en el ejemplo español con experiencias tan significativas como las protagonizadas por las Universidades Populares (UU.PP). Cuyo primer germen se consolida en tiempos de la Segunda República (1931-1936); los ateneos libertarios y los centros cívicos. Instituciones que se consolidaron en la sociedad española, con especial protagonismo en los últimos años de la dictadura franquista, y sobre todo, en los primeros años de la restauración democrática (caso de las UU.PP.).

Las “Universidades Populares” según López Noguero, F. (1998:176-179), surgidas a finales del siglo XIX en Francia y presentes en España desde 1901-1903 (en Oviedo y Valencia respectivamente), y con desigual fortuna a lo largo del siglo XX, “pretenden el desarrollo y participación activa de todos los miembros en la sociedad; de ahí su naturaleza multidisciplinar, de índole educativa, social y cultural: Pensar globalmente, actuar localmente, es el lema que define la acción socioeducativa de la U.P., teniendo en cuenta que el objetivo se centra no tanto en los modelos formales, como en aprender a aprender”.

Los “ateneos libertarios”, según el autor anterior, surgieron al amparo de la CNT, movimiento anarcosindicalista que tuvo, desde su fundación en 1910, una profunda preocupación por la enseñanza, tratando de acercar la cultura al medio obrero. En estos ateneos, entre los años veinte y treinta, se trataba de formar y capacitar a los individuos pertenecientes a las clases más desfavorecidas, considerados de forma integral. Estas instituciones desaparecen tras la Guerra Civil para volver a aparecer a partir de 1976; aunque su presencia se reduce a determinados barrios populares de algunas ciudades españolas.

Los “centros cívicos”, según Colom (1997:322-323), son instituciones basadas en el funcionamiento de los denominados *arts centres*, originarios del Reino Unido y que están orientados a la formación de adultos y a la enseñanza de las artes plásticas. En nuestro país están instalados en las barriadas de las ciudades y desarrollan actividades de tipo cultural (sobre todo revitalizando

tradiciones), social y recreativo. Asimismo, prestan un servicio informativo de carácter público sobre temas laborales, jurídicos, sanitarios, etc.

Por último, en el panorama histórico de la formación laboral, podemos citar un amplio número de instituciones y organismos: escuelas de capacitación agraria, universidades laborales, planes de formación del Instituto Nacional de Empleo, cursos del Programa de promoción Obrera (PPO), programas FORCEM, de formación ocupacional, Programas adscritos al Fondo Social Europeo, etc.

En este ámbito, Colom clasifica esas iniciativas en tres tipos de programas: Técnico- profesionales, de formación humana y formativos sobre las necesidades colectivas de la empresa.

c) El tercer grupo referido a la **educación para la participación social y modalidad educativa no formal** los autores consultados consideran que se trata del “gran cajón de sastre” de la educación no formal y en la que se experimentan las iniciativas más creativas y novedosas.

Básicamente estos programas tienen que ver con la referencia que hacía Colom de tratarse de instituciones de animación sociocultural.

“El origen de la animación sociocultural se encuentra en el intento de paliar los efectos de la sociedad industrializada y urbana. El deseo de acceder a mejores condiciones de vida ha originado, en muchos casos, toda una serie de problemáticas- inmigración, desarraigo, anonimato, alienación, soledad, cambio de hábitos y costumbres, impacto axiológico, etc- que hacen que la vida en las ciudades, en los barrios, se vea vacía de todo contacto social, y en consecuencia sin la más mínima experiencia comunitaria” (Ob. cit. p. 324)

Por su enorme complejidad, tanto desde el punto de vista histórico como presente, podrían realizarse múltiples clasificaciones. Por su interés, una de estas posibles clasificaciones, podría obedecer al factor referido a la naturaleza de la titularidad del programa que genéricamente se estructura entre iniciativas públicas (programas dependientes de la administración autonómica y local, sobre todo ayuntamientos), y privadas (incluyendo aquí al amplio grupo de iniciativas surgidas en la sociedad civil promovidas por grupos organizados de ciudadanos o instituciones donde podemos encontrar a la Iglesia Católica, de instituciones obreras, ONGs, etc).

Con respecto al primer grupo, las iniciativas locales y autonómicas, tal y como la reconocemos en nuestros días, tienen su antecedente en Estados Unidos, a mediados de la década los años sesenta. “En un principio sus manifestaciones iban encaminadas hacia la planificación escolar y el desarrollo de una política coherente de construcciones escolares, junto con la aplicación de programas de inserción y de compensación dedicados a jóvenes suburbanos con problemas de adaptación social. Años más tarde los encontramos ya en Europa con perspectivas mucho más amplias. En España, estas nuevas estructuras de gestión educativa surgen como consecuencia de la democratización de la vida social y política de finales de los años setenta” (ob. cit. p. 319)

Los programas promovidos por estas administraciones suponen un conjunto de respuestas a las necesidades socioculturales de los ciudadanos del tipo:

- Programas de educación para la salud y de naturaleza sanitaria de tipo preventivo escolar; de tipo paliativo en respuesta a problemáticas de grupos sociales como drogodependientes, enfermos de SIDA, formación y seguimiento de población de inmigrantes, programas para niños hospitalizados, de gestión hospitalaria., etc.

- Programas de educación para el consumidor de carácter divulgativo o informativo, centrados en el desarrollo actitudinal y en la toma de decisiones, para el desarrollo de la conciencia crítico –social; de carácter integrador; programas mixtos, de análisis comparativos entre productos o servicios, etc.
- Programas que promueven instituciones de educación ambiental como el patrocinio de granjas escuelas o escuelas de naturaleza; centros de interpretación ambiental, elaboración de itinerarios, equipamientos, centros de visitantes, etc.
- Programas de educación patrimonial.
- Programas de animación sociocultural propiamente: creación de talleres de actividades diversas, teatro, juegos, fiestas, animación a la lectura, expresión plástica, etc.

El segundo grupo tiene una clasificación difícil ya que una sola visión sobre la panorámica del amplio espectro de iniciativas y programas referidas a ONGs (tanto de ámbitos locales, comarcales o supranacionales), organizaciones de iniciativa religiosa (de carácter social con todas las variantes existentes), civiles-ciudadanas (organizaciones vecinales, de colectivos determinados como APAs) etc. nos muestra una realidad excesivamente heterogénea.

4.4. LA EDUCACIÓN NO FORMAL CON RELACIÓN A OTROS CONCEPTOS PRÓXIMOS

4.4.1. Con respecto al concepto de Educación social

La Pedagogía Social se define como “la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o

en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos” (Fermoso, P. 1994:20).

La argumentación de esta definición se sustenta en que se trata de una ciencia práctica porque cumple todas las exigencias de la comunidad científica. Es una ciencia social porque se corresponde con las ciencias del espíritu o ciencias sociales. Y es una ciencia educativa no formal porque versa sobre el proceso y producto llamado educación circunscribiéndose a la llamada no formal.

Por educación no formal, señala Fermoso, se entiende aquella que intencionalmente se lleva a cabo fuera de la escuela y de la familia. Planteamiento con el que también coincide Quintana Cabanas, (1997:129): “La educación social no es la ejercida como medio de socialización primaria en la familia y en la escuela; sino como medio de socialización secundaria, realizada en el seno de la sociedad en la cual vive el individuo”.

Desde este punto de vista, aunque puedan planificarse programas de educación social dentro de la escuela, el planificador puede ser un pedagogo social, en tanto que quien lo lleva a la realidad es el maestro; por lo que vincula el ejercicio de la acción pedagógica social al desempeño de la tarea profesional del educador social.

Los ámbitos propios de la pedagogía social son la socialización, la ayuda vital y la ayuda social. Entre sus actuaciones se cuentan genéricamente la animación sociocultural, la pedagogía laboral y ocupacional, la ayuda y asistencia a la infancia no escolarizada y a la familia, la atención a la juventud en el cuidado, sobre todo de jóvenes de alto riesgo, el desempeño de las tareas educativas no formales en los centros y residencias para jóvenes disociales y en programas de educación de adultos. Y en fin la atención a deficientes y marginados prestada por educadores sociales: minusválidos, enfermos mentales, presos, vagabundos, parados, inmigrantes, etc.

En definitiva, según este planteamiento, la pedagogía social es la ciencia social o concepciones filosófico- sociales y la educación social no formal es su contenido, objeto o saber social que conjuga los ámbitos moral, laboral, sociocultural, preventivo, etc.

Por su parte Parcerisa , A. (1999:18) sostiene que “actualmente, la línea divisoria entre educación social y educación no formal pero no social es muy difícil de establecer” . Es decir lo que permite identificar ambos términos es que lo no formal constituye una cualidad específica de la educación social. Así si la educación social tiene como uno de sus objetivos trabajar con sujetos y colectivos en situación de conflicto social y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación; el campo de actuación de los educadores sociales es el ámbito activo no formal.

Algunas características muy importantes que señalamos en el conjunto de programas de educación no formal están señaladas por Colomer, J. (1997) para la educación social.

Así se refieren al origen social de los programas. Aunque las instituciones que forman parte de la administración política, históricamente han tomado la iniciativa de crear y favorecer programas sociales; el primer impulso, y conformación de la fase de gestación de la conciencia social de los problemas sociales, ha estado tradicionalmente promovidas por iniciativas ciudadanas o movimientos sociales que han actuado, en este sentido, como pioneros. Por tanto, estos autores consideran que el ámbito de la educación social se circunscribe a la praxis educativa no formal.

En conjunto son iniciativas que han surgido como respuesta social a necesidades constatadas a cargo de diversos interlocutores. Algunas de estas respuestas se han iniciado desde las instituciones: la mayoría, sin embargo, han surgido de movimientos sociales que han sabido crear instrumentos culturales adecuados.

La experiencia acumulada es muy rica y heterogénea, y a veces está revestida de un cierto carácter de militancia y de transformación social (otro rasgo que hemos identificado con aquel tipo de programas de educación no formal de iniciativas civiles- ciudadanas que se produce en un contexto ideológico calificado “modelo nueva izquierda”).

Un punto de mira, común a todas estas nuevas formas de intervención educativa, además de su carácter no escolar, es la búsqueda del desarrollo comunitario y su fijación en un territorio. Por esto se ha convenido en denominarlas con el calificativo social; o más bien se plantean el desarrollo personal en el marco de las relaciones sociales. Es decir, consideran el desarrollo personal y comunitario como dos vertientes de un mismo proceso, que viene afectada por diferentes ámbitos no escolares y no formales, tales como la educación de adultos, la formación ocupacional, la educación especializada y la animación sociocultural.

Sobre este tema, de los contenidos formativos de los programas de educación social, se ha debatido mucho en tiempo reciente. De tal forma que algunos autores como Saez Carreras, J. (1999:208) explican que “la educación social en España es una titulación que intenta ser síntesis, reflejo y resultado, de tres campos de conocimiento tipificados individualmente por historia y tradición: la educación de adultos, la animación sociocultural y la educación especializada”. Tanto con la animación sociocultural y con la educación especializada existe cierto consenso: “En Francia, lo que nosotros hemos convenido en llamar Educación Social, está asociada a la Educación Especializada y a la Animación Sociocultural. En algunos países europeos (Italia, Bélgica, Portugal, Luxemburgo, etc) es traducida como uno de estos dos territorios formativos. En ningún país de los citados se ha dado entrada a la Educación de Adultos”.

En este debate, observamos que el fenómeno de la educación no formal justifica que estemos hablando o no de educación social. Es decir, cuando se analiza el concepto de animación sociocultural desde la perspectiva histórica, es fácil reconocer aquella calificación metodológica que señalamos en la educación no formal:

La animación sociocultural nace de la nueva crisis urbana que comporta la pérdida de calidad de vida y de identidad local. Se dirige al conjunto de la población de un territorio. Es, sobre todo, una metodología de intervención fundamentada en la participación y la comunicación, que favorece la creación de grupos que vertebran la colectividad y se consoliden como movimientos sociales autónomos” (Colomer, 1997:33).

Algo similar ocurre con la educación especializada, aunque ahora se pone el acento en la intervención con determinados sectores de población como objetivos educativos (población socialmente marginada y con rasgos de inadaptación), más que en la consideración de que los programas pertenezcan a iniciativas administrativas públicas del Estado.

“El educador especializado aparece en Europa al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Nació para facilitar una intervención educativa que permitiera dar respuesta a los problemas de inadaptación y marginación que afectaban a las víctimas (...) Hoy en nuestro país se centran en dos administraciones: justicia, tanto en lo penal (prisiones de adultos, reinserción), como en justicia juvenil (centros abiertos, semicerrados, cerrados) y asuntos sociales (en servicios de atención en medio abierto como en centros especializados: toxicomanías, tercera edad, menores, etc)” (Luque Domínguez, 1998:266)

Por lo que respecta al campo de la educación de adultos ya analizamos, refiriéndonos a la construcción histórica de los programas de educación no formal en España, su consideración como estructuras no formales apreciadas

incluso desde la LOGSE/ Libro Blanco de Educación de Adultos. Aunque no obstante encontramos otras referencias que argumentan lo contrario: “En mi opinión, tampoco es propia del educador social o del pedagogo social la educación de adultos. A fin de que éstos suplan los déficit escolares y puedan obtener títulos reglados. La pedagogía social no tiene por misión la enseñanza de adultos, que ha de ser tarea de maestros especializados en las didácticas pertinentes”. (Fermosos, P.,1994:29)

En definitiva, superando los “conflictos” disciplinares podemos concluir con que existen suficientes argumentos para considerar a la educación social como una educación no formal. Es decir, que la educación social consiste en procesos formativos que reúnen las características básicas de la educación no formal: Responde a una intencionalidad y motivación que casi siempre parte de los sectores implicados; se realizan mediante procesos, que aunque metódicos de enseñanza-aprendizaje, obedecen al modelo de animación sociocultural. Y aunque puedan formar parte del sistema educativo reglado (como ocurre con la educación de adultos) o constituir una estructura de intervención social de la administración (caso de la actuación de los educadores especializados), su cometido está orientado a trabajar con sectores poblacionales desfavorecidos y, por tanto, situados fuera de las posibilidades de las estructuras formales de educación.

4.4.2. Con respecto al concepto de Educación Permanente

El concepto de Educación Permanente ha tenido una elaboración conceptual muy próxima, tanto en su época como en los foros intelectuales en los que se ha debatido, al de educación no formal. Así podemos decir que ambos pertenecen a la cultura multinacional conformada en torno a la UNESCO a comienzos de los años sesenta.

Este concepto, a su vez, ha estado en relación de proximidad y autodependencia con el concepto de educación de adultos, hasta el punto de considerarse, en muchas instancias, como denominación conceptual correcta la llamada “Educación Permanente de Adultos”.

El origen de la Educación Permanente, se produce cuando se empieza a cuestionar, seriamente, que el bagaje intelectual o técnico del que disponen los individuos sea el suficiente para todo el resto de sus vidas. En esta línea, Lengrand, P. (1973: 57), experto en educación permanente y uno de los primeros que empezó a trabajar por difundir la misma como miembro del secretariado de la UNESCO, afirma que una de las responsabilidades de la educación permanente es favorecer el establecimiento de las estructuras y métodos que ayuden al ser humano, durante toda su existencia, a continuar su aprendizaje y su formación.

Esta idea que concibe a la educación como un proceso que hay que actualizar continuamente, en detrimento de la concepción formativa de la educación como proceso específico de la etapa de educación formal, se extiende como un principio fundamental que justifica una época de optimismo pedagógico como proceso emancipador de los ciudadanos.

“En las últimas décadas del siglo XX se elabora un pensamiento pedagógico que, de una manera general, se caracteriza por su fe en la educación como proceso emancipador, por su práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano, por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos y por su crítica tanto a los planteamientos pedagógicos precedentes como a la realidad social y política en la que se lleva a cabo el proceso educativo”. (Carreño, 2001:187)

Las exigencias de un mundo envuelto en un proceso de constante cambio industrial y tecnológico, unido a ese optimismo pedagógico, obliga a ensanchar el concepto de educación como respuesta a las nuevas exigencias sociales y a las posibilidades que brinda el futuro. En este contexto argumental se incardinan tanto el concepto de educación permanente como el de educación no formal.

Por este motivo, el objeto de la educación tanto permanente como no formal, no consistirá en la comunicación de un saber prefabricado, sino en crear las condiciones que permitieran al ser humano, ser creador de su propio futuro personal y social. La educación, de este modo, se convierte en un proceso de autoformación, teniendo en cuenta los nuevos problemas y los aspectos informales de la formación humana, y las situaciones vividas en el trabajo y el ámbito familiar, además de en las organizaciones a las que se pertenezcan.

En la Conferencia General de la UNESCO de Nairobi (Kenia), en 1976, se define la educación permanente como aquel proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

En ese proyecto se contempla que el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.

La educación permanente establece, desde esta definición, conexiones conceptuales con los términos educación formal, no formal e informal.

En conjunto la educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida, predisponen la vertebración educativa de las experiencias formales, no formales e informales en los individuos. Ante esta nueva noción del fenómeno educativo en los sistemas educativos, se fundamenta el principio de la educación permanente como pieza clave para configurar una sociedad fundamentada en el aprendizaje, que llena completamente la vida de los individuos.

Una sociedad en la que se puedan utilizar una gran variedad de medios y recursos, con objeto de satisfacer las demandas educativas relacionadas con la mejora de las condiciones de vida, de la naturaleza del trabajo y la calidad de la existencia de las personas y las comunidades (Power,1991:150),

La educación permanente incluye a la educación no formal como han expresado los autores consultados.

Así, para Dave (1973:21), “no es simplemente la que se sigue después de la escuela sino que representa una nueva perspectiva y un nuevo estilo educativo que abarca todos los niveles de la educación formal, reuniendo a ésta con la no formal y la informal, los aprendizajes planificados y los incidentales y accidentales”.

Para Delors (1997:115), “la educación a lo largo de la vida combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias”.

Y para Faure y otros (1973:265), la educación permanente no es un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes”.

En definitiva, el concepto de educación Permanente, según Trilla (1993a: 51-53), no es una clase, un tipo o un sector de la educación, sino una construcción teórica sobre lo que debiera ser la propia educación. Constituye algo continuo e inacabable, algo que abarca la biografía entera de la persona. El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo, de tal modo que engloba simultáneamente modelos de la educación formal, no formal e informal.

4.4.3. Con relación al concepto de Educación Popular

La educación popular excede el marco estrictamente pedagógico, puesto que sus propósitos y su realidad van mucho más allá, llegando a los ámbitos sociales y políticos, desde motivaciones vitales con un fuerte componente ideológico. Como afirma Leis, R. (1998:25) “es una realidad muy compleja que para entenderla en toda su profundidad requiere un análisis intelectual, pero también una determinada actitud existencial, sentido social y sensibilidad afectiva”.

La cultura popular, de donde se nutre este concepto, es dinámica y viva y produce constantes flujos expresivos que permiten identificar la riqueza de una comunidad. Como vehículo para expresar, crear y recrear la identidad de un pueblo suele utilizarse, o se puede utilizar, lo que llamamos educación popular.

El término educación popular está conformado por el sentido impreso que el término “popular” le asigna; y por las realidades históricas que ha generado su identidad a través del tiempo, y su utilización en diferentes contextos sociales, económicos, políticos y geográficos. Así la expresión educación popular, es analizada como una expresión plural y diversa.

El término no es ni mucho menos unívoco, sino que responde a múltiples tradiciones y experiencias socioeducativas de marcado carácter político.

Así, hemos hablado de educación popular cuando nos referíamos a los ateneos libertarios, de inspiración anarquista, que surgieron en España en 1910 y que de forma desigual han existido hasta nuestros días.

También hemos hecho referencia a las universidades populares (UU.PP.) y al papel que desempeñan desde finales del siglo XIX (procedentes de Francia) en nuestro país. Como López Noguero, F. (1998:177) recoge, de los estatutos de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), entre los objetivos fundamentales se proponen: “Motivar a los sectores sociales menos activos; estimulando el conocimiento crítico de su realidad, impulsando la iniciativa creadora; dinamizando la vida cultural y asociativa y promoviendo el protagonismo de los propios ciudadanos y su libre auto organización”.

Por otra parte, como expresa Sanz Fernández (2001:279), “la presencia de la Iglesia Católica ha tenido en España una gran influencia en el ámbito de la educación, y no sólo de la educación reglada sino, también, en el campo de la educación no formal, gestionando diversas instituciones de acción socioeducativa. Desde 1868 se implantan múltiples instituciones confesionales que orientan su actividad educativa hacia la moralización de los adultos trabajadores”.

A nuestros días llegan los movimientos especializados que se conforman en torno a la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC), la Juventud Agraria Católica (JAC) y la Juventud Obrera Católica (JOC), entre las más significativas. Así López de Ceballos, P. y Salas Larrazábal, M. (1988: 24), sostienen que a finales de los años cuarenta, y durante la década de los cincuenta del siglo XX, algunos grupos obreros, cercanos a la Iglesia católica, utilizaron y difundieron el método jocista (en alusión a la JOC) "ver, juzgar y actuar". Su tarea educativa se desarrolla siguiendo el método encuesta y método de revisión de vida, que enseñaban a analizar la realidad más inmediata y a comprometerse en su cambio, a jóvenes y adultos en parroquias de barrios obreros.

Desde otros posicionamientos ideológicos, dentro del movimiento socialista, surgen instituciones de educación no formal, en torno a los ateneos obreros y las casas del pueblo, que tienen como objetivos fundamentales extender la cultura y dar a conocer y difundir sus principios éticos políticos. Estos grupos, de ideología marxista, utilizaron sus métodos de análisis de la realidad, como estrategia de educación popular.

De todos, quizás el modelo más extendido en nuestros días, sea el actual modelo de educación de adultos latinoamericano que aparece claramente relacionado con los postulados de la Pedagogía de la Liberación de Freire y los posteriores circunscritos a la Teología de la Liberación.

Para algunos autores como Macedo, D.(1994: 50) el término educación popular deriva de la teoría de la liberación, en la medida en que concibe al sector popular como compuesto por personas oprimidas, tanto económica, política, como ideológicamente.

Para Núñez Hurtado, C. (1998:39) en el movimiento de educación popular influyeron tres factores importantes, que ayudaron a cuestionar el modelo educativo y a reiniciar un sentido humanista e integral a la filosofía y a establecer propuestas de desarrollo económico. Estos factores fueron: el Concilio Vaticano II, el movimiento del 68 y, a finales de los 60, la influencia de Paulo Freire.

La confluencia de estos tres factores fue extraordinaria, ya que el proceso se inicia por un cuestionamiento del concepto economicista del desarrollo y una actitud de rebeldía revolucionaria ante el poder de los Estados y de las formas de democracia que estos ejercían. El desarrollo de este proceso se sucede cuando se es capaz de impulsar propuestas y tareas acordes, como dice Núñez Hurtado, con la "teoría de la marginalidad y de la promoción popular" y con el uso de unas metodologías y herramientas concretas para proyectarse en el campo de lo popular con un nuevo enfoque; acorde con la estrategia de crear organizaciones independientes con conciencia y sentido histórico.

La influencia de Freire en la búsqueda de aquella metodología popular fue decisiva. A finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, sus ideas y trabajos realizados en Brasil, se extendieron después por toda Latinoamérica. El conjunto de experiencias de las comunidades y países implicados comprobaron que la educación puede llegar a ser un medio eficaz de combatir y buscar la liberación social.

Asimismo el nuevo enfoque humanista que la Iglesia Católica asume en el Concilio Vaticano II, que inspiran la adaptación del mensaje evangélico a las diversas culturas y de la Iglesia a los “signos de los tiempos”, y en la dedicación a los pobres, supone un cambio radical.

Para Schaff, A. (1993) “el mensaje central del Humanismo Ecuménico es ético, su llamada a encontrar unos valores capaces de generar energía unificada en favor del ser humano, se hace, en consecuencia, universal y urgente”. Es el retorno a la matriz utópica, declarada cristiana, para reintentar vías de realización inéditas. “Hay en el cristianismo una centralidad del amor, que como ideal incluye esencialmente un proyecto de fraternidad humana que busca unificadamente libertad e igualdad como mejor expresión de justicia”.

El concepto “esperanza” adquiere dimensiones terrenales expresada a través de la Teología de la Liberación que supone un compromiso evangélico con los pobres del mundo. De tal forma que, este proyecto evangélico, incluye una educación popular como reivindicación masiva de un extenso sector de la humanidad que, tras siglos de miseria, reclaman su derecho a la cultura como una herramienta para acceder a la posesión del resto de derechos que como personas tienen.

De esta forma surge el concepto de educación popular que algunos autores han formulado.

Para Ander-Egg, E. (1988: 108) trasciende la idea instrumental de la educación orientada a la lucha por la mejora de las situaciones sociales: “La educación popular tiene como referencia fundamental los intereses y necesidades de las clases populares, su vertiente educativa se plasma en la capacidad de proporcionar los medios para la adquisición de un saber instrumental que el pueblo incorpora a su práctica, como instrumento de comprensión y acción frente a las situaciones y acontecimientos sociales”

Para Razeto (1990: 106) la educación popular es una de las principales formas de promoción humana que incluye la conciencia de las causas de pobreza y la identificación de la lucha por la libertad y la justicia social: “La educación popular por su misma naturaleza permite el desarrollo personal, la extensión de las capacidades individuales y colectivas, la ampliación de expectativas por las que pueden optarse, el logro de crecientes grados de libertad, la toma de conciencia y la comprensión de los problemas generados por la pobreza y de las causas que la originan, favoreciendo la organización popular para atajar las causas que la provocan”.

La educación popular constituye “una práctica concreta mediante la cual algunos individuos y grupos de las clases populares se conciencian, organizan, comprometen y reivindican con intención de transformar la realidad próxima, para que en ella pueda reinar la libertad, la justicia, la participación y entre todos se puedan alcanzar mayores cotas de bienestar” (Santana, J.1988:37).

En nuestros días la educación popular cobra una nueva dimensión como enfoque teórico y metodológico privilegiado para el desarrollo de programas de intervención social y desarrollo local.

En este sentido podemos considerar que una sociedad local es aquella que tiene una cultura propia que se expresa mediante valores y normas, interiorizadas por sus miembros, y que conforma un sistema de relaciones de poder, que se constituye en torno a procesos locales de generación de riquezas.

Actualmente la dimensión local ocupa un espacio de gran relevancia en las acciones y programas de educación no formal.

“Así podemos escuchar con asiduidad un lenguaje en el que la terminología de desarrollo a escala humana, desarrollo local, ecodesarrollo, desarrollo descentralizado y otros vocablos similares, están configurando un marco expresivo propio. En este sentido parece que lo concreto, lo próximo, va ganando adeptos entre los planificadores y los grupos dirigentes de organismos e instituciones y que estamos pasando a una nueva visión del desarrollo que otorga prioridad a los resultados que atañen al sujeto concreto y su entorno inmediato” (Camacho Herrera, 1996:234).

Para Tapia (1990: 41) la importancia de la dimensión local “constituye una forma probada de enfrentarse a los procesos democratizadores de nuestras sociedades desde la base y desde las organizaciones populares, ya que se define como una opción transformadora de la sociedad y postula el reforzamiento de la sociedad civil y su articulación en los espacios públicos inmediatos”

Por otra parte, la metodología de acción pedagógica popular debe basarse en el diálogo, y entenderse mediante un proceso que parte de los intereses y necesidades que la comunidad siente como propios. El carácter transformador se construye a través de la superación de la situación de marginación mediante una praxis (que conlleva un proceso de acción y reflexión) crítica y grupal.

La educación popular tiene hoy carácter universal, pudiendo constatarse ejemplos de experiencias en muchos lugares incluidos España, y más concretamente en Andalucía; donde los procesos más significativos de nuestra historia reciente tuvieron lugar en las décadas de los años setenta y ochenta coincidiendo con el final del franquismo y la transición democrática. De todos los ámbitos un ejemplo muy ilustrativo es el cooperativismo en zonas desfavorecidas y con fuertes problemas socioeconómicos.

Sin ir más lejos en la provincia de Cádiz se citan “los núcleos más fuertes del cooperativismo agrario a la Campiña y la Costa Noroeste con las $\frac{3}{4}$ partes del total, centrándose en el llamado Marco de Jerez (Sanlúcar y Trebujena sobre todo). En la zona de la Sierra Norte destacan Olvera y su comarca. Hay que aclarar que las causas por las que se producen estas respuestas cooperativas es bien distinta, así mientras en la Campiña y la Costa las cooperativas son una respuesta del pequeño propietario y jornaleros a la agresividad del capital y están llenas de emotividad, en la Sierra, es una respuesta lógica de pervivencia por una necesidad sentida sin más; Estimándose que la respuesta de la Campiña y la Costa tiene un mayor contenido político, motivacional e ideológico”. (VV.AA. 1998)

En estas y otras experiencias y programas, se observa una fuerte valoración de lo local, como la dimensión social más apropiada cuando lo que se busca es aproximarse lo más posible a lo real, potenciando a los sectores populares como actores locales que piensan por sí mismos y son protagonistas de la transformación de sus realidades.

Los rasgos de similitud entre educación no formal y educación popular se centran en el modelo o concepción política social del fenómeno educativo.

Cuando hablamos de educación popular lo hacemos de una concepción particular de educación no formal cuya proyección está expresada en sus métodos y sus contenidos. Así hemos referido una noción de educación no formal que hemos señalado como de nueva izquierda cuyos rasgos fundamentales son la búsqueda de un modelo alternativo, basado en la acción y la participación, solidario, comprometido con el cambio que se recrea en el pacto social, a favor de los menos favorecidos y defensores de los valores de solidaridad y justicia social.

En síntesis, la educación popular es un tipo particular de educación no formal en el que intervienen una complejidad de elementos, de naturaleza política social, que pretenden que los sujetos de forma autónoma sean capaces de llegar a establecer procesos educativos que generen cambios o transformaciones sociales.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 4

El concepto de educación no formal no puede analizarse al margen de las otras modalidades: educación formal e informal. Su origen se atribuye a Coombs integrante de la dirección de la UNESCO en la década de los sesenta; razón por la que la distinción conceptual ha estado igualmente vinculada a este organismo internacional.

Con respecto a la consideración de los tres términos, señalamos que han existido dos etapas características. La primera hasta comienzos de la década de los ochenta consiste en establecer una clara diferencia de términos sobre todo por oposición frontal al modelo formal de educación. La segunda supone una visión diferente de carácter integradora, de tal forma que se observa una interrelación de fenómenos formales, no formales e informales, difícilmente separables tal y como ocurre en la concepción actual del curriculum (curriculum oculto) y de la comunicación en general (comunicación no verbal, etc).

En lo que respecta a los rasgos característicos, la educación formal se refiere a aquella modalidad estructurada institucionalmente, jerarquizada, con división cronológica y en función de unos planes de estudio que pretenden unas finalidades tendentes a la obtención de un título profesional o de cualificación.

La educación informal reúne una gran cantidad de rasgos entre los que destacamos los señalados por Coombs: “la educación informal es inorganizada, inestructurada, insistemizada y frecuentemente incidental o accidental” que afecta al conjunto de experiencias vitales y que se manifiesta a través de medios tan potentes como la enseñanza familiar o la influencia de los medios de comunicación.

La educación no formal se refiere al desarrollo de actividades organizadas y sistematizadas realizadas fuera de la estructura formal para impartir ciertas enseñanzas a determinados grupos. Esta noción se ve ampliada al abanico de posibilidades educativas que ocurren en la sociedad de forma intencionada y sistematizada como espacios educativos complementarios a los escolares, y que, desde el punto de vista metodológico, se constituyen en modalidades educativas alternativas de aprendizaje.

De esta manera reconocemos una desigual posibilidad de intervención en el proceso que va de más a menos desde la educación formal, la no formal y la informal; apreciándose otras diferencias importantes en aspectos referidos a la duración, estructuración, institucionalización, intencionalidad, sistematicidad, universalidad, etc.

Analizamos la relación del término educación no formal con otros próximos y afines. Con respecto a la educación social entendemos que ambos términos participan de características comunes: responden a una intencionalidad y motivación que casi siempre parte de los sectores implicados, se realizan mediante procesos que obedecen al modelo de la animación sociocultural y su cometido suele estar orientado hacia poblaciones desfavorecidas.

Con respecto a la educación permanente entendemos que es un concepto que, al extenderse a todos los momentos y fases del hecho educativo, incluye o engloba a todos los modelos de educación formal, no formal e informal.

Finalmente la educación popular coincide con la educación no formal en aquellos casos en los que ésta segunda recoge rasgos y aspectos considerados propios de la educación popular. Entendiendo que hablamos de educación popular como una concepción particular de la educación no formal, cuya proyección está expresada en sus métodos y contenidos.

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

En esta segunda parte, de los Fundamentos Metodológicos, analizamos las formas posibles y científicas de abordar esta investigación referidas a los “paradigmas o modelos de investigación social”; los “modos y métodos de la investigación social” y el “enfoque de la evaluación de programas”.

El interés por presentar, en el capítulo 5, los “paradigmas o modelos de intervención social” viene motivado porque, desde nuestra perspectiva, todo fenómeno, que se considere científico, debe partir inevitablemente de establecer un encuadre de carácter filosófico-epistemológico, que ayude a definir la justificación del modelo, por el que finalmente se opte.

Es ya una tradición bastante aceptada (a pesar de la disparidad de criterios que suele acompañar estos planteamientos), que el enfoque sobre estos modelos de investigación responda, como señala Guba, a tres tipos de cuestiones: ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

Sobre la dimensión metodológica tratan los siguientes capítulos 6 y 7.

El capítulo 6 analiza los modos y métodos de investigación social, centrándose, fundamentalmente, en las tradiciones más usuales desde la perspectiva interpretativa: historicismo, fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, teoría fundamentada y método biográfico. Entre éstas tomamos un especial interés por la etnografía, ya que es el método o vía de acceso al Programa en la que nos desenvolvemos. Asimismo, explicamos las características más importantes del estudio de casos, entendido como procedimiento o forma específica de abordar la investigación.

El capítulo 7 constituye una aproximación a la evaluación de programas; ya que, desde el punto de vista metodológico, se presenta como una importante necesidad definir el enfoque que damos a este objetivo fundamental de la investigación.

Una mera aproximación a la evaluación de programas, ha desvelado un campo de investigación ciertamente amplio y complejo, de procedencia mayoritariamente anglosajona; además de venir, el grueso de su conocimiento, circunscrito a tradiciones investigadoras de orientación más positivista y en menor sintonía con la investigación interpretativa.

No obstante las evaluaciones naturalistas, están adquiriendo un importante espacio, de cuyas propuestas destacamos la definición que Guba y Lincoln hicieron a comienzos de los años 80 de “investigaciones de programas de cuarta generación”; entre las que se encuentran los postulados y enunciados de Eisner, McDonald, Stake, Parlett y Hamilton.

**V. SOBRE LAS FORMAS POSIBLES Y CIENTÍFICAS
DE ABORDAR ESTA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 5: LOS PARADIGMAS O MODELOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Al hablar de investigación educativa, desde la construcción de un conocimiento que sea creíble y coherente, se acude tradicionalmente a lo que se denomina el enfoque paradigmático o lo que Husen (1988:50-52) llama “el trasfondo epistemológico del problema paradigmático”. En tal sentido la decisión sobre el paradigma está determinando la identificación con el modelo de investigación.

Según Guba y Lincoln (1994; 107-108) “un paradigma se puede considerar como un conjunto de creencias básicas que se ocupa de los fundamentos últimos. Representa una concepción del mundo que define, para quien lo mantiene, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y el rango de posibles relaciones entre este mundo y sus partes. Los paradigmas de investigación definen para los investigadores las cuestiones sobre las que tratan así como lo que se considera dentro o fuera de la investigación legítima.”

Por tanto, la investigación social se conforma como un quehacer planificado y sistemático que tiene un propósito inicial consistente en la búsqueda y apropiación de información a través de unas estrategias empíricas también llamadas metodologías o modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, según Taylor y Bogdan (1986:15), y que se ajustan a lo que Kuhn (1978:47) denomina “modelos conceptuales”.

El paradigma va a determinar los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Cada paradigma mantendrá una concepción diferente de lo que es la investigación, cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación como señala Pérez Serrano (1994a:17).

A pesar de que este término lo utilicemos para nuestra exposición de forma generalizada, es necesario admitir que pueden existir otras denominaciones como la de “programas de investigación” enunciado por Lakatos o “tradiciones de investigación” denominados por Laudan.

5.1. LA DICOTOMÍA PARADIGMÁTICA: ENFOQUE RACIONAL POSITIVISTA VERSUS ENFOQUE NATURALISTA INTERPRETATIVO

En general, conocemos tres enfoques o cuestiones que permiten identificar a los diferentes paradigmas. Así hablamos de un enfoque ontológico en relación con la forma y naturaleza de la realidad tanto social como natural. Enfoque epistemológico o aquella relación existente entre el sujeto y lo que de él vamos a conocer, es decir el conocimiento en sí mismo. Y el enfoque metodológico o proceso que se pone en marcha para conocer el objeto investigado.

Este enfoque metodológico permite establecer los rasgos característicos que dieron en llamarse paradigmas.

“A grandes rasgos podemos afirmar que en las ciencias sociales han prevalecido dos grandes perspectivas teóricas. La primera, el positivismo, que en esencia busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. La segunda perspectiva es la fenomenológica que consiste en volver a los actos de conciencia, a las vivencias y en analizar las estructuras de la conciencia desde su generalidad ideal. Parte del supuesto de que lo subjetivo no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia” Pérez Serrano (1994a: 19).

Guba y Lincoln (1981: 65) señalan las “posiciones derivadas de los paradigmas científico y naturalista”. Lo que supone un análisis de ambos modelos conceptuales.

Cuadro 5.1

Posiciones acerca de	PARADIGMA	
	CIENTÍFICO	NATURALISTA
	CARACTERÍSTICAS GENERALES	
Técnicas preferidas	Cuantitativa	Cualitativa
Criterio de calidad	Rigor	Relevancia
Origen de la teoría	A priori	Fundamentada
Preguntas de causalidad	¿Puede x ser causa de y?	¿X es la causa de y en un marco natural?
Tipos de conocimientos utilizados	Preposicional	Preposicional y tácito
Postura	Reduccionista	Expansionista
	CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS	
Propósito	Verificación	Descubrimiento
Instrumento	Lápiz y papel o diapositivas mecánicas	Indagador (muchas veces)
Temporalización de la especificación de la recogida de datos y las reglas de análisis	Antes de la indagación	Durante y después de la indagación
Diseño	Preelaborado	Emergente
Estilo	Intervención	Selección
Marco	Laboratorio	Natural
Tratamiento	Estable	Variable
Unidades analíticas	Variables	Modelos
Elementos contextuales	Control	Interferencia solicitada

Fuente: Guba y Lincoln (1981: 65) “*posiciones derivadas de los paradigmas científico y naturalista*”. En García Jiménez (1991:66)

A propósito de ambos enfoques los términos utilizados para denominarlos han puesto el énfasis en los participantes, o los significados, o los procedimientos y técnicas o métodos.

Así surgen denominaciones como “investigación naturalista” que señala que el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurren los hechos y los datos y se recogen también de forma natural: preguntado, visitando o escuchando.

En contraposición encontramos el “método experimental” que contrariamente al anterior tiene un elevado control interno y por tanto máxima intervención del investigador.

De esta forma procedemos a identificar el paradigma interpretativo con la investigación naturalista u observacional y en el otro caso el paradigma positivista con el método experimental.

Casi de manera similar, se suelen asociar las expresiones paradigma interpretativo y paradigma cualitativo; y por otro lado paradigma positivista y paradigma cuantitativo. Esta nueva denominación, que hace referencia al tipo de datos que se obtienen y manipulan, ha ido adquiriendo cierta carta de naturaleza sobre los modelos conceptuales hasta tal punto que hoy por hoy se han generalizado.

Pérez Serrano (1994a: 21-33) señala los rasgos definidos con los que tienden a identificarse ambos modelos. Para el modelo o paradigma racionalista cuantitativo son:

- a) La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.
- b) La preocupación fundamental de esta línea de investigación es la búsqueda de la eficacia y el incrementar el corpus de conocimiento.
- c) La metodología sigue el modelo hipotético- deductivo.

- d) La realidad es observable, medible y cuantificable.
- e) Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados.

Y para el modelo o enfoque naturalista o cualitativo son:

- a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.
- b) Intenta comprender la realidad.
- c) Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento.
- d) Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.
- e) El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

Estos rasgos, de forma comparativa, quedan recogidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.2

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y Vestehen (comprensión) “ interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”	Positivismo lógico: “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva desde dentro	Al margen de los datos; perspectiva desde fuera

Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”	Fiable: datos “sólidos” y repetibles.
No generalizable: estudio de casos aislados.	Generalizable: estudio de casos múltiples.
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable.

Fuente: Cook y Reichardt (1986:29) . En Pérez Serrano (1994:33)

El término investigación cualitativa ha venido asociándose con rasgos metodológicos, culturales y, sobre todo, ideológicos que modifican el sentido, que inicialmente, tiene de investigación como respuesta a algunos interrogantes (Erickson, F., 1986):

1. ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este marco particular?
2. ¿Qué significado tienen estas acciones para los actores implicados en el momento de la acción?
3. ¿Por qué se estructuran los acontecimientos en modelos de organización social y por qué se aprenden los principios culturales para actuar?
4. ¿Por qué aquello que está sucediendo en este marco como un todo está relacionado con otros niveles del sistema dentro y fuera del marco o contexto?

5. ¿Cómo se organiza la vida cotidiana en el contexto comparativamente con otras formas de organización?

5. 2. LA SUPERACIÓN DEL DEBATE DICOTÓMICO

La clasificación y calificación atributiva que hacen Guba y Lincoln (1981: 65), inicialmente, ha contribuido a polarizar posicionamientos científicos referidos tanto a diseños investigadores, técnicas de obtención de datos o procedimientos de análisis, entre otras cuestiones.

Este hecho ha generado un debate de cariz esencialmente metodológico que ha permitido un proceso, implícito en los propios procesos investigadores, tendente a considerar o no la pluralidad de perspectivas y su posible coexistencia en el ámbito particular de las ciencias sociales. De esta pugna se ha derivado ciertamente la obtención de mayor legitimidad académica, científica y social del paradigma interpretativo y la consideración de otros paradigmas alternativos que han aparecido con autoridad en este campo investigador.

El debate ha sido extenso como lo demuestra la cantidad de propuestas unificadoras, integradoras o superadoras de la dicotomía cualitativo / cuantitativo.

Podemos resumir la mayoría de las propuestas en la necesidad de encontrar la confluencia de ambas perspectivas en la complementariedad como propugnan deliberadamente Cook y Reichardt (1986) y Walker (1983).

Según Cook y Reichardt (1986), no existe razón para que los investigadores se limiten a uno u otro paradigma cuando pueden obtener lo mejor de ambos.

De Miguel (1988:76) ha defendido como camino adecuado la complementariedad. Lo verdaderamente importante, dice, es aportar soluciones eficaces para transformar la educación. La alternativa realmente posible será el nuevo paradigma para el cambio.

En esta misma línea del discurso se posicionan Anguera (1992), Husen (1988) para quienes el objetivo de la investigación determina el paradigma, y Bartolomé (1992) quien señala que existe un pluralismo paradigmático.

La solución de proximidad, como argumenta Pérez Serrano (1994a:57), puede encontrarse cuando se aborden por separado los niveles epistemológicos, metodológicos y técnico. Siendo el epistemológico el que presenta mayor dificultad ya que la filosofía subyacente en uno y otro modelo parte de supuestos diferentes.

Esta misma autora (1994: 71-72), es partidaria de emplear el verdadero interés y esfuerzo en la realización efectiva de investigaciones: “Tanto la orientación cuantitativa como cualitativa pueden considerarse interdependientes. De esta manera se puede iniciar un estudio cualitativo, exploratorio, y posteriormente emplear métodos cuantitativos para ir ordenando lo que se va descubriendo o, a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo y a lo largo de su desarrollo precisar las aportaciones cualitativas” (Ob. cit. p. 71).

Este planteamiento puede ser coincidente con el de Guba y Lincoln (1994: 115-116) y Angulo (1990b, 104) más que en la idea de divergencia epistemológica, entre ambos paradigmas, en la posibilidad de convergencia técnica siempre supeditado, claro está, al objetivo específico de uso.

Otras razones, para esta confluencia, son aportadas por LeCompte y Preissle (1992: 4) que señalan cuatro dimensiones polarizadas en que los científicos enfocan la realidad, y entre las que Pérez Serrano (Ob. cit. 58-59) entiende que existe una diáfana frontera entre los excesivos tópicos con los que se pretende identificar ambos paradigmas tales como: Positivismo lógico frente a fenomenologismo, observación naturalista frente a medición controlada, objetivismo frente a subjetivismo, inducción frente a deducción, proceso frente a resultado, supuesta ambigüedad en la fiabilidad / validez frente a también supuesta certeza, particularismo frente a generalidad.

Algunos autores, como Cook y Reichardt (1986: 31-39), señalan como métodos más coherentes en cada modelo. Así hablan de la observación no participante y las encuestas y entrevistas estandarizadas en el positivismo. Y la observación participante y las encuestas y entrevistas no estandarizadas en el método interpretativo.

A lo largo de estos años se ha venido conformando un extenso y plural corpus de pensamiento. Lather (1992: 89) llama a este proceso “paradigmas de la búsqueda pospositivista”.

La época presente es caracterizada con unos rasgos que Denzin y Lincoln (1994b:11) sintetizan en que a) en la actualidad los momentos anteriores siguen operando; b) la investigación cualitativa se caracteriza por un conjunto de elecciones desconcertantes (diversos paradigmas, métodos, técnicas, etc); c) el momento es de permanente descubrimiento y redescubrimiento; d) la investigación cualitativa no soporta una posición positivista y si a favor de una continua indagación sobre los rasgos de clase, raza, género y etnicidad que identifique a las investigaciones como procesos multiculturales .

5.3. EL NUEVO PARADIGMA: EL PARADIGMA CRÍTICO

El paradigma, alternativo a los anteriores, toma el nombre (Mardones y Ursúa, 1983; Rubio Carracedo, 1984; Carr y Kemmis, 1988) de la llamada Teoría Crítica conformada en torno a la Escuela de Frankfurt y a sus principales representantes Horkheimer, Adorno y Marcuse.

El antecedente remoto tiene raíces filosóficas de tipo esencialmente marxista y del llamado “legado filosófico alemán” ya que se nombran otros filósofos como Kant, Hegel y Weber.

Este grupo de pensadores se alinea con Marx al denunciar la concepción de las sociedades capitalistas y su expresión de la injusticia social. La reconsideración de la temática marxista ha provocado que, dentro de la concepción del pensamiento social, se les identifique con la corriente que ha dado en llamarse neomarxistas.

Por su importancia habría que incorporar al grupo (aunque no a la llamada Escuela de Frankfurt) al italiano Gramsci según Allman (1988) y Jarvis(1989) citados por Palazón (1993) por sus conceptos de hegemonía y contrahegemonía referidos a la función reproductora de las relaciones de clase.

La obra de Habermas (1984, 1987, 1988) orienta, en buena medida, el planteamiento actual del paradigma (Saéz Carreras, 1990) siendo, a su vez, referente de aquella Escuela de Frankfurt. Su planteamiento (Carr y Kemmis, 1986, 1988) parte de un intento de superación del objetivismo (paradigma neopositivista) y el subjetivismo (paradigma hermeneúatico). Divide las ciencias en función de sus intereses cognoscitivos en tres: técnico, práctico y emancipatorio. Y considera que a las ciencias empírico-analíticas, e histórico-hermeneúaticas se une otras cuyo interés es emancipatorio ya que se apoyan en una concepción esencialmente crítica.

Así Escudero (1986) basándose en Carr y Kemmis identifica tres modalidades de I-A que corresponderían con planteamientos y posiciones filosóficas distintas: investigación acción técnica, investigación acción práctica, investigación acción emancipatoria/ crítica.

Este último interés emancipatorio le corresponde esencialmente a las ciencias sociales. Los supuestos que lo definen son que estas ciencias deben partir de una orientación crítica guiada por la autorreflexión. La pregunta que se formula, dice De Miguel (1990), no consiste en qué y cómo se accede al conocimiento sino para qué se ha de hacer ciencia. En este sentido no hay distinción entre teoría y práctica.

Habermas (1968: 283) entiende que acceder al auténtico conocimiento consiste en una denuncia y desenmascaramiento de la ilusión objetivista. Para Habermas (cit. por Popkewitz, 1988) “la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la retrospección para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones y de esta forma traer a la conciencia el proceso de formación social que, a su vez, establece las condiciones en las que puede desarrollarse el discurso práctico”.

Según Rodríguez, G. Gil, García, E. (1996: 52), desde el punto de vista científico, se señala como origen de la I-A el trabajo de Lewin a partir de la segunda mitad del siglo XX. En 1944 describe el proceso de *Acción- Research* indicando algunos de sus rasgos esenciales: análisis, recogida de datos y conceptualización acerca de los problemas; y los principios característicos que quedan resumidos en el carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social. Las fases de aquel primer método son la planificación, intervención, observación y finalmente la reflexión. Las décadas posteriores supusieron tal proliferación de concepciones que su conceptualización se ha convertido en una tarea compleja, tanto desde la perspectiva teórica como experiencial.

Para López de Ceballos P. (1989) en torno a la participación se producen tres tipos de investigación. Así habla de investigaciones informativas, encuestas participantes e investigación acción participativa.

Pérez Serrano, G. (1997) afirma que la investigación participativa guarda una estrecha relación con la investigación- acción participativa; en el sentido de que la investigación participativa se orienta más hacia la transformación social de poblaciones marginales; mientras que la investigación-acción se realiza prioritariamente en el campo educativo. Por otra parte, cuando la I-A se aplica a colectivos humanos, en forma de grupos sociales sobre todo grupos marginados, surge la investigación participativa.

De esta forma lo que encontramos con más claridad es la coincidencia en señalar rasgos decisivos y característicos ya que, como afirma Colás, P. y Buendía, L. (1992), llegar a una conceptualización única de lo que es la investigación-acción resulta extremadamente dificultoso, debido a la gran diversidad de concepciones que existen, tanto en teoría como en experiencias. La exposición de algunas cuestiones permitirá obtener una aproximación a su significado: a) finalidades y funciones de la investigación- acción; b) procesos metodológicos de acción e instrumentación y c) campos de aplicación.

En todo caso, si intentamos salvar los enormes matices clasificatorios creemos que lo verdaderamente importante es reconocer los fundamentos y la gran importancia que adquiere la I-A como propuesta investigadora por medio de la cual podamos superar dilemas esenciales en el campo de las ciencias humanas en general y de la educación en particular. Así entre los grandes retos sabemos que este nuevo intento es un intento de superación del binomio teoría-práctica y educador-investigador.

Así desde la perspectiva ideológica para De Miguel (1988:71) citado en Dendaluze (1988) el supuesto básico sobre el que se fundamenta el paradigma para el cambio es aquel que mantiene que así como la educación no es neutral tampoco lo es la investigación: “La educación debe ser comprendida como una lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general” (Giroux ,1994).

Desde la óptica crítica la única investigación posible es aquella que formula la ideología sobre la que se sustenta y por tanto parte de cuestionar el “status quo” establecido y orientar la construcción del conocimiento hacia la construcción de una sociedad más justa.

Desde la perspectiva socio histórica “ la esperanza de llegar a construir una sociedad más igualitaria, más justa, más democrática y más solidaria ha sido, y sigue siendo, el mensaje teleológico implícito y muchas veces explícito de la educación crítica”. (Palazón Romero, 1993: 292)

Este autor precisa que a finales de los sesenta en dos sociedades muy diferentes, la francesa y la brasileña, aparecen dos concepciones pedagógicas con fuertes implicaciones políticas: la Pedagogía Institucional y la Pedagogía de la Liberación. Autogestión y concienciación son los términos que utilizan y que les permite pasar de la educación a la política y de la política a la educación.

Las formulaciones más conocidas y reconocidas de la Pedagogía de la Liberación se concretaron en dos campos uno teórico- marxismo- y otro práctico – los movimientos sociales-. Freire ha sido el portavoz de una pedagogía de la denuncia y la anunciación, quizás por que en él se dieron cita ambos campos: su pertenencia a los movimientos sociales (de orientación cristiana) y el desarrollo de las teorías marxistas (de orientación gramsciana) y su aplicación en pedagogía. Hablar de paradigma crítico es sencillamente hablar de pedagogía crítica y de alguna manera hablar de Freire”.

Sin duda el proceso de concientización- alfabetización de Freire (1986: 10), como “forma de política cultural y construcción significativa; en el sentido de que se la concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas para analizar si sirve para reproducir la estructura social existente o si opera como un conjunto de prácticas culturales que promueven cambios democráticos y emancipatorios”, es la forma más universalmente aceptada de entender en la realidad estos postulados.

Y desde una perspectiva metodológica López de Ceballos, P. (1989), en referencia a Desroche (1986), afirma que la I-A no tiene cabida en áreas donde la acción humana no pesa sobre las leyes de la investigación.

Así el ámbito de la I-A parte de tres categorías básicas:

- Explicar, o tratar de entender más y mejor a los actores y a su acción.
- Aplicar, o investigar para utilizar los datos descubiertos a fin de mejorar la acción.
- Implicar, o usar la investigación como medio de movilización social.

Además este ámbito de investigación considera un papel protagonista para el actor social en cuanto es aquel que se estudia a sí mismo; mientras que el autor (entendido como el investigador en la acepción tradicional) asume el papel de un participante más que asume las tareas de catalizar y facilitar el estudio o informe de investigación.

Desde el método hablamos de I-A participativa como el proceso sistemático que lleva a cabo la comunidad para llegar a un conocimiento de sus problemas a través de un conjunto de acciones que se realizan colectivamente con el objeto de promover la transformación o cambio social.

La investigación participativa es una actividad integrada por unos elementos científico, educativo y activo que suponen en síntesis superar el modelo de investigación tradicional (Pérez Serrano, G., 1997:393).

Este afán de superación del modelo participativo frente al tradicional queda reflejado en la síntesis de López de Caballos, P. (1989:34) quien de forma comparativa habla de una finalidad transformadora frente a otra transmisora; un valor o interés fundamental de la investigación, basado en las necesidades concretas del grupo y de la sociedad, frente al valor de autoridad; el desarrollo de unas habilidades de naturaleza práctica frente a otras cognitivas; unos modos de investigación inductivos frente a otros artificiales y prefabricados. Y en fin, unas relaciones de intercambio bidireccionales e interactivas frente a otras unívocas y jerárquicas.

En resumen, como explica De Miguel, M. (1989:72), la filosofía subyacente en este paradigma se fundamenta sobre una visión praxeológica del mundo que se caracteriza por una dialéctica entre hechos objetivos y subjetivos; es decir por una constante interacción entre acción y reflexión cuya finalidad es el cambio. Frente a los otros dos paradigmas, uno centrado sobre la verificación y otro sobre el descubrimiento, esta aproximación centra su objetivo sobre la aplicación de los conocimientos como único modo de transformar la realidad.

CAPÍTULO 6: MODOS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

6.1. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Existen una serie de consideraciones previas, y a su vez, implícitas al proceso de intervención social, que es necesario tener en cuenta, ya que pueden actuar como variables.

El discurso de la intervención social siempre se está proyectando sobre diferentes actitudes de percibir la realidad que nos pueden estar predispuesto a efectuar diferentes modalidades de intervención. Es decir, desde la perspectiva del ámbito de la intervención social y también desde la posición del propio discurso que sostiene y plantea la intervención social, podemos suponer unas preconcepciones diferentes que impregnan el proceso de la investigación. En este sentido, la naturaleza de los objetivos determinarán el marco conceptual que sostiene a la fase del proceso que se pretende investigar. Así podría hablarse de investigar para:

- a) Diagnosticar o buscar información sobre la situación o problema y sus síntomas, a fin de proponer un programa o plan de actuación.
- b) Determinar necesidades como proceso que pretende identificar los problemas, estableciendo una relación de causalidad al objeto de asignarles recursos y servicios para paliarlos.
- c) Evaluar o establecer un juicio.
- d) .../...

Por tanto, ante una misma experiencia o grupo, el planteamiento de intervención o investigación adquiere naturaleza diferente, según pretendamos establecer una determinación de necesidades o una evaluación, por poner algún ejemplo. Estaríamos hablando de proyectos diferentes a pesar de contar con informantes, realidades o fuentes informativas próximas o idénticas.

Patton (1980, 1990), Sierra Bravo (1984), Pérez Serrano (1990), Martínez Mediano (1996), Rubio y Varas (1997:121), señalan los “tipos de investigación social” que pueden ser: investigación básica, investigación aplicada e investigación acción participativa. En el análisis de estas tres formas las diferencias más relevantes se sitúan en las finalidades (para qué se hace la investigación), los protagonistas (quiénes investigan), las formas del proceso (cómo se diseña y ejecuta la investigación) y los ámbitos (dónde se suele realizar cada tipo de investigación).

Pattón (1980) citado en Martínez Mediano, (1995:44-46) señala específicamente, junto a los dos primeros tipos o propósitos de investigaciones anteriores (investigación básica e investigación aplicada), la evaluación (investigación evaluativa en sus modalidades sumativa y formativa).

Para este autor el propósito de la **investigación básica** es el conocimiento por el conocimiento. Consiste en investigar un fenómeno para comprenderlo y explicarlo y su aportación primordial la realiza en forma de teorías. El propósito de la **investigación aplicada** es ayudar a las personas a comprender la naturaleza de un problema; para ello toman las explicaciones de la investigación básica para aplicarlos a los problemas reales. Por último la **investigación evaluativa**, estudia los procesos y los resultados para intentar solucionar los problemas o para producir un cambio. Cuando nos referimos al producto o resultado, generalmente estamos emitiendo un juicio de valor sobre la eficacia y su potencialidad para ser generalizada entonces hablamos de **investigaciones evaluativas sumativas**. Cuando nos referimos al proceso, a fin de conseguir su mejora intentando que las acciones humanas implicadas mejoren en este proceso particular, entonces nos estamos refiriendo a la **investigación evaluativa formativa**.

La diferencia entre investigación básica y aplicada es explicada por Pérez Serrano (1994) para quien la investigación básica pretende el desarrollo de teorías por medio del descubrimiento de generalizaciones y principios, mientras que la investigación aplicada está enfocada sobre la aplicación inmediata, no al desarrollo de la teoría.

Al margen de que la investigación básica y aplicada se distingan por sus funciones que, según Sierra Bravo (1984:83), son conocer y explicar la primera y prever y actuar la segunda; la diferencia fundamental puede situarse en el diseño y ejecución de la investigación y especialmente en quiénes investigan. Mientras que en la investigación básica y aplicada el diseño y ejecución son atribuibles a los investigadores que elaboran y controlan el proceso, en la investigación acción participativa son los grupos de trabajo los que realizan el diseño y ejecución de sus fases.

Asimismo, la diferencia entre **investigación básica e investigación evaluativa** también es aclarada por De la Orden (1988:134) para quien “la investigación evaluativa exige el mismo grado de rigor y control que la investigación básica; la diferencia esencial entre ambas es de orientación: en el caso de la investigación básica apunta a la producción de la teoría o explicación de fenómenos mediante la determinación de relaciones entre variables y, en la investigación evaluativa, se dirige a valorar una situación concreta y tomar decisiones alternativas”.

El propósito de la investigación evaluativa es informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales (Patton, 1980:11).

6.2. MÉTODOS O TRADICIONES MÁS USUALES DESDE LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

Los métodos de investigación deben plantearse desde la idea genérica de la complejidad y pluralidad en la que se producen y desenvuelven. Existe cierta tendencia a confundir términos tan próximos e incluyentes como el de método y técnica. Para Bisquerra (1989: 55) “las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Dentro de un método pueden utilizarse diversas técnicas”.

Las técnicas son operaciones concretas que se desarrollan en las diferentes fases del método para facilitar la obtención y comprensión de los datos. (J. Ibáñez, 1986: 31). De esta manera, si tenemos en cuenta dos variables generales como son el campo de observación y los objetivos, es posible hablar de tres tipos generales de técnicas: Distributivas como la encuesta; estructurales como la entrevista abierta y el grupo de discusión y dialécticas como el sociodrama o la sociometría. “El término técnica hace referencia al conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte” (Pérez Serrano, 1994a: 18).

Al abordar la definición del método desde el ámbito del paradigma cualitativo, la propia naturaleza de construcción de este paradigma obliga a tener en cuenta unos rasgos muy característicos. En general podemos apreciar que existe una permanente proliferación de métodos que no siempre son coincidentes para la mayoría de autores. Esta situación está en buena medida justificada ya que el amplio espectro de las ciencias sociales presenta entre ellos unos límites indefinidos entre las múltiples disciplinas que lo integran. Así Taylor y Bogdan (1986: 19) señalan que los enfoques sociológicos, psicológicos o antropológicos son de enorme similitud.

En este contexto conceptual, “el método es el camino o la vía de acceso para llegar a un fin; son los procedimientos que permiten alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. Así cada método utiliza técnicas o formas expresas de recogida de datos y también tipos de análisis que orientan la información que se recoge en el trabajo de campo” (Rubio y Varas, 1997: 217).

Señalan que existe una pluralidad metodológica en virtud de una realidad social compleja y heterogénea. Compleja ya que las investigaciones sociales tienen como objeto al hombre (Ob. cit. p. 218) “que es a la vez productor y producto de la vida en sociedad” y desde la perspectiva investigadora “sujeto de la investigación”. Según lo cual se establece “una situación paradójica y subjetiva” ya que el mismo investigador, como sujeto que se investiga, no tiene más remedio que, como señala J. Ibañez (1986), “pensarse a sí mismo”.

Beltran, J. (1991) califica el hecho de “pluralismo metodológico” a partir del cual se pueden destacar tres elementos interdependientes: objeto de conocimiento (distintos contenidos de la realidad social), metodología (formas o procedimientos para alcanzar los objetivos de investigación) y técnicas de investigación (conjunto de procedimientos o recursos de que se sirve un método). De tal forma que a la diferente naturaleza de cada objeto le corresponderá un método y unas técnicas de investigación.

Entre los métodos más destacadas tenemos la clasificación de Jacob (1997) que enumera cinco enfoques: psicología ecológica, etnografía holística, etnografía de la comunicación, antropología cognitiva e interaccionismo.

Por su parte Atkinson y al. (1988) revisa esta clasificación argumentando un planteamiento que tiene que ver con la realidad geográfica y cultural en la que se produce el conocimiento. Así Atkinson le replica a Jacob que su clasificación se puede situar en la realidad de los Estados Unidos pero no de Gran Bretaña. Según sus estudios propone una clasificación que recoge siete tradiciones de investigación no convencionales: interaccionismo simbólico, antropología, sociolingüística, etnometodología, evaluación democrática, etnografía neomarxista e investigación feminista.

Collins, E. (1992), basándose en las clasificaciones anteriores, sitúa dentro de la perspectiva interpretativa la fenomenología, hermenéutica, sociolingüística, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la etnografía; y dentro del paradigma crítico a la investigación feminista, marxista y freiriana.

Denzin y Lincoln (1994a), enumeran siete estrategias de investigación cualitativa: estudio de casos, etnografía, observación participante, fenomenología, etnometodología, teoría fundamentada, método biográfico, investigación en acción, investigación aplicada e investigación clínica.

Otras clasificaciones en el contexto español son las de Pérez Serrano (1994) y la de Cajide (1992: 365-366) quien señala como corrientes la neopositivista, interpretativista, artístico-crítica de Eisner, crítica neomarxista y crítica humanista, constructivista, posmodernista de Lather y etnometodología.

Por otra parte Rodríguez, Gil y García (1996:41), dentro de los métodos de investigación cualitativa, señalan la fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, investigación- acción y biografía. Las características más significativas que estos autores señalan en cada uno de estos métodos se corresponden con una matriz que recoge los tipos de cuestiones a los que responden, las fuentes epistemológicas en las que se sustentan sus principios, las técnicas e instrumentos de recogida de información que suelen usar de forma más común y los principales autores con referencias a las fechas decisivas en su producción.

Por su interés vamos a exponer brevemente los rasgos más significativos del historicismo o método histórico, la fenomenología, etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría fundamentada y el método biográfico. Para concluir en la etnografía como método de investigación de especial predilección para nosotros, ya que denomina precisamente a ésta que ahora realizamos. Las fuentes utilizadas responden a Pérez Serrano (1994), Denzin y Lincoln (1994a), Rodríguez, Gil y García (1996) y Rubio y Varas (1997).

6.2.1. Historicismo o método histórico

En el contexto filosófico europeo y especialmente alemán, existe una corriente denominada “historicismo” que se desarrolla a lo largo del siglo XIX y que supone la primera gran corriente del pensamiento que cuestiona los postulados del modelo positivista. El principal exponente fue Dilthey. A pesar de suponer una corriente muy dispar; los planteamientos generales coinciden en reivindicar una ciencia histórica particular diferente a las ciencias naturales, sobre todo en la consideración del objeto de investigación y sus rasgos diferenciados de individualidad y singularidad (los hechos históricos en su concepción más extrema son únicos e irrepetibles), lo que supone la aplicación de un método crítico-comprensivo alternativo al causal. Otros autores representativos de esta corriente, han sido Weber y los representantes neokantianos de la Escuela de Baden como son Windelband y Rickert.

A pesar de encuadrarse en la misma corriente han existido, según Rubio y Varas (1997:246), un constante enfrentamiento entre sociólogos e historiadores en la consideración de los métodos y el uso de la información. Textualmente dicen que “el argumento de enfrentamiento por excelencia ha sido extraído a partir de los conceptos de Dilthey y Rickert: “ideográfico” y “nomotético”. Los sociólogos han acusado a la historia de ideográfica, es decir, de ocuparse de secuencias individuales y singulares (mera recopilación de datos), sin que pueda haber cabida, por tanto, a la generalización de los fenómenos sociales. Los historiadores han rechazado a la sociología como básicamente nomotética, es decir, que busca las regularidades de los fenómenos y su generalización”.

Las técnicas de investigación, que suelen emplearse. son fundamentalmente la recopilación de documentos escritos o gráficos, utilización de datos estadísticos secundarios y las fuentes orales; si bien pueden valerse de otras técnicas como historias de vida, entrevistas en profundidad o grupos de discusión.

6. 2.2. La fenomenología

La fenomenología supone una contribución importante a las investigaciones sociológicas. El exponente filosófico más importante ha sido Husserl, aunque han existido otros pensadores de especial relevancia como: Heidegger, Scheler, Sartre o Ricoeur. Una versión especial de esta corriente de pensamiento fue establecida por Schultz quien habla de la “fenomenología social”.

La fenomenología es una corriente creada a comienzos del siglo XX y supone una ruptura con las otras corrientes: fundamentalmente el positivismo y también el psicologismo y el historicismo. El objeto pasa a centrarse en la experiencia y, por ello, el interés de la ciencia debe ocuparse de estudiar comprensivamente los fenómenos. Van Manen (1990) citado por Rodríguez, Gil y García (1996:40-41) resumen los principios esenciales fenomenológicos entre lo que destacamos: el interés que la ciencia tiene por los significados vividos, existenciales; lo que le da un poder especial, tanto a lo cotidiano como a lo subjetivo; de esta manera la perspectiva del ser adquiere carta de naturaleza que justifica el uso del método descriptivo e interpretativo. Frente a la esfera de lo natural que explica, en el ámbito de las ciencias empíricas, la causalidad; se contraponen la esfera de lo espiritual que explica, en el ámbito de las ciencias humanas, la intencionalidad y los valores.

Los tipos de cuestiones de investigación se fijarán en cuestiones de significado con los que se pretende explicar “la esencia de las experiencias de los actores”. La fuente parte de los postulados filosóficos husserlianos

Las técnicas e instrumentos de recogida de información que se usarán serán sobre todo grabaciones de conversaciones, anecdóticos y registros de experiencias vividas.

6. 2.3. La etnometodología

La etnometodología surge como corriente sociológica americana derivada de la fenomenología, según Coulon (1993), en torno a la figura de Garfinkel. Otros autores representativos son H. Mehan y Cicourel entre otros. El planteamiento esencial de esta corriente, centra su objeto de estudio en los métodos empleados por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas, teniendo como intervención esencial el análisis cualitativo de las pautas de interacción social.

La etnometodología intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones, a través del análisis de las actividades humanas. En este sentido el mundo social está compuesto por significados y puntos de vista compartidos. Según Garfinkel la realidad social está siempre “construida”, ya sea de forma profesional o no, todos los “actores son sociólogos prácticos”. Las modalidades de investigación, heredadas de este planteamiento, se han centrado en estudios etnográficos de instituciones y procesos sociales con el objeto de identificar las acciones personales; y el “análisis conversacional”. El análisis de la conversación consiste en el estudio de las estructuras y las propiedades del lenguaje.

Esta segunda línea de investigación ha tenido un importante desarrollo, hasta el punto, que ha trasladado el centro de interés de la sociología a las temáticas lingüísticas en planteamientos de la importancia de la “sociología cognoscitiva” de Cicourel y el “análisis del discurso “ de Mehan.

Los tipos de cuestiones de investigación están centrados en la interacción verbal y el diálogo. La fuente parte de los postulados semióticos consistentes en el análisis conversacional y del discurso. Las técnicas e instrumentos se basaran en la observación y el análisis del diálogo para el que se usarán registros audio y video de conversaciones, anecdotarios y narraciones de experiencias vividas.

6.2.4. El interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada

Según Abbagnano (1988, VI:103- 116) el concepto tiene su origen en Blumer quien en 1937 formula sus postulados filosóficos basándose en los planteamientos previos de Mead, cuyo pensamiento es considerado la base de esta doctrina. Las ideas básicas, de la filosofía social de Mead, están contenidas en cinco conceptos que pueden sintetizarse en que la relación entre los individuos y la sociedad, junto a la misma capacidad de iniciativa de estos, supone una demanda de comprensión de la que surge el conocimiento.

Señala, como notas características, la posibilidad de que el sujeto sea capaz de construirse a sí mismo mediante la conciencia reflexiva y procesual de su existencia; mediante la conciencia de que esa existencia es activa (histórica y con una trayectoria socialmente conjunta) y mediante la conciencia de que la relación consiste en una interacción simbólica, por medio de la cual, los objetos y las relaciones tienen un significado social.

Los herederos, de los postulados de Mead, son la Escuela de Chicago, cuyo representante más significativo fue Blumer, y la Escuela de Iowa, representada por Khun. La diferencia entre ambos estriba en la concepción inicial del comportamiento humano. Mientras Khun defiende unos postulados deterministas del comportamiento humano; por lo que socialmente existen estructuras estables y no sólo procesos y desde el punto de vista metodológico caben planteamientos cuantitativos. Para Blumer el estudio de la vida social de los individuos es procesual y exclusivamente de comprensión cualitativa.

Blumer (1969: 2-40) presenta, como ideas esenciales de su discurso, el que los seres humanos deciden sus actos sobre el sentido que los objetos, personas y demás elementos relacionales significan para él. Por tanto los significados adquieren una dimensión nueva de naturaleza interactiva. Es decir no están exclusivamente ni en la realidad ni en el pensamiento sino que son consecuencias o productos socialmente significativos. Los individuos para captar estos significados operan un proceso de interpretación que consta de

una fase primero exploratoria (búsqueda e identificación de las cosas a las que le otorga significado) y después introspectiva (selección, verificación o agrupamiento de los significados en función del proceso personal de cada individuo).

La fuente filosófica del interaccionismo simbólico supone una superación del realismo y el psicologismo siendo el conocimiento un producto social (sociología). En tal sentido, las técnicas de investigación serán todas aquellas que faciliten la capacidad reflexiva, interactiva y autocomprensiva de los individuos, esencialmente entrevistas y grupos de discusión.

La teoría fundamentada tiene como principales representantes a Glaser y Strauss. El planteamiento básico se fundamenta en la pretensión de construcción de teoría, basándose en el trabajo intensivo de campo. Es decir, consiste en el desarrollo de teoría en función de la recogida sistemática de datos que permitan constatar la validez de aquellos postulados. Es como dice Strauss, un procedimiento de “interpelación constante”. Glaser y Strauss (1967), diferencian dos tipos de teorías: las sustantivas (relacionadas con algún área sustancial de la investigación) y formales (o áreas conceptuales de la investigación).

Las dos estrategias fundamentales, que proponen para construir teoría, son el “método de la comparación constante” y “el muestreo teórico”.

El “método de la comparación constante” consiste en codificar y analizar los datos de forma constante para desarrollar conceptos. Mientras que el “muestreo teórico” consiste en la selección de nuevos casos con el objeto de confirmar aquella interpelación o ayudar a refinar y desarrollar la teoría propuesta.

Los tipos de cuestiones de investigación se refieren a cuestiones de proceso consistente en experiencias a lo largo del tiempo o el cambio (puede fijarse en etapas y fases). La fuente es sociológica. Las técnicas e instrumentos se basaran en la observación participante, memorias y diarios.

6.2.5. El método biográfico

El origen del método puede situarse, histórica y contextualmente, simultáneo a los modelos anteriores, fundamentalmente con el interaccionismo simbólico. “El nacimiento y desarrollo del método biográfico está vinculado a dos tradiciones: la sociológica y la antropológica. En cuanto a la primera, hay que situarla en los estudios de la Escuela de Chicago a partir de los años veinte. La mayor parte de ellos surgen vinculados a las teorías de H. Mead (el interaccionismo simbólico) y centrados en problemáticas sociales relevantes relacionadas con el campo de la desviación social. La obra más representativa de esta corriente corresponde a Znaniecki” (Rubio y Varas, 1997:242).

Con una trayectoria histórica desigual, tras recibir constantes acusaciones de falta de rigor, el método se ha desarrollado tanto en los ámbitos americanos como europeos siempre vinculados como tradición al campo de la antropología social.

“El método se asienta en tres ejes: el de la subjetividad humana – frente a la supuesta objetividad de los hechos sociales-; el eje de la interpretación – frente a la explicación descriptiva y correlacional de la estadística-; el eje de la relación dialéctica entre la acción y las condiciones sociales –materiales en las que ésta se desenvuelve-. Esta triada, en la que se asienta el método biográfico, supone un estrecho vínculo entre continente (sociedad) y contenido (sujeto)” (Rubio y Varas, 1997:243).

Por tanto las cuestiones de investigación son de carácter subjetivas, si bien tienen como exigencia reconstruir el escenario del relato consistente en una investigación histórica de carácter intensivo.

Según Pujadas (1992, Ob. Cit. por Rodríguez, Gil y García, 1996: 58) el método biográfico se desarrolla en cuatro etapas: Inicial, Registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida, Análisis e interpretación y Presentación y publicación de los relatos biográficos.

Las técnicas empleadas, entre las que sobresale la entrevista, van implícitas al mismo método y desde la original *life history* de Znaniecki se habla de múltiples registros y formatos los cuales tienen todos en común la recogida de los relatos y registros personales y autobiográficos. Pujadas (1992: 14) los clasifica en cuatro grupos:

- 1) Documentos personales o autobiografías (memorias, confesiones, apologías correspondencias, diarios)
- 2) Relatos de vida (que recoge tanto registros narrativos como fotos, películas, vídeos, objetos, símbolos)
- 3) Historias de vida (relatos únicos, relatos cruzados, relatos paralelos)
- 4) Biogramas (registros paralelos que permiten constatar datos comparativamente; tal es el caso de relatos de personas próximas.: familia, vecinos, etc).

6.3. LA ETNOGRAFÍA COMO VÍA DE ACCESO A LA REALIDAD DEL PROGRAMA

Existe cierta divergencia relacionada con lo que se entiende por etnografía. Aunque, generalmente, se considera como un enfoque o paradigma de investigación contrapuesto al positivismo, algunos autores la entienden como un método de investigación social” (tal es el caso de Woods, Hamersley, Goetz y Lecompte). Sin embargo, otros autores incluso consideran la etnografía como una técnica. (Pérez Serrano, 1994b:19).

La mayoría de los autores consultados enmarcan la etnografía dentro de los métodos cualitativos de investigación aunque admiten excepciones.

Rubio y Varas (1997: 224) argumentan que pueda hablarse tanto de los métodos etnográficos y biográficos (además del cuantitativo, histórico y cualitativo) ya que tanto uno como otro incluyen fundamentalmente aspectos cualitativos pero no excluyen otros de naturaleza cuantitativa. En cualquier caso la etnografía como método implícito al paradigma cualitativo o como método con entidad propia reúne una serie de rasgos esenciales.

Atkinson y Hammersley (1994.257) apuntan que el uso y la justificación de la etnografía está marcada por la diversidad teórica o epistemológica que viene confirmada por la realización de múltiples experiencias investigadoras.

Esta diversidad puede venir motivada por dos circunstancias características: su reciente aparición en el espectro de las ciencias metodológicas sociales y su aparición unida a otras ciencias del conocimiento, también recientes como son la sociología y la antropología.

Sin embargo sus antecedentes son ya lejanos en el tiempo. Denzin y Lincoln (1994b) remontan sus orígenes a los siglos XVII, XVIII y XIX en lo que denominan la etnografía primitiva y colonial como aquella que practicaban los exploradores de aquellos tiempos. Otras etapas sucesivas según estos autores son la “etnografía ciudadana”, “etnicidad y asimilación” “y post-modernidad”.

Las clasificaciones que realizan coinciden con las de Bogdan y Biklen (1982), aunque con una denominación distinta. Es significativo que estos últimos autores señalan a mediados de los años 70 la aparición de la investigación cualitativa en la educación.

El método etnográfico se desarrolla cuando se efectúa un proceso descriptivo o de reconstrucción interpretativa de la cultura, formas de vida y organización de una unidad social concreta.

Rodríguez Gil Y García, (1996), citando a Spradley (1979), señalan que la etnografía puede clasificarse en un continuo que va desde la macroetnografía que entiende como unidad de análisis una sociedad completa a la microetnografía que se interesa por una sola situación social.

“El término etnografía significa “ descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos (...) Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone describir las creencias,

valores perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices” (Woods, 1987: 18).

La etnografía presta especial atención a descubrir lo que acontece en la vida de cada día, recoge datos significativos, de forma predominantemente descriptivos de lo que sucede, los interpreta y puede así intervenir adecuadamente en lo que se denomina los nichos ecológicos (unidades sociales de investigación) (Pérez Serrano, 1994b: 22.)

Atkinson y Hammerley (1994:248) establecen una relación de rasgos distintivos de la etnografía como modalidad de investigación social, entre los que señalan:

- 1) El estudio con profundidad de casos concretos.
- 2) El interés de éste por la exploración de la naturaleza del fenómeno que produce información no estructurada ni codificada previamente.
- 3) El análisis de estos datos mediante la interpretación de sus significados como forma de explicar los actos humanos.
- 4) La elaboración de informes descriptivos- explicativos de naturaleza verbal y escasamente numérica.

Knapp (1986: 172-173), para quien la etnografía debe entenderse como “la actividad descriptiva de trabajo de campo de los antropólogos culturales y de muchos sociólogos”, enumera los elementos básicos de una investigación etnográfica entre los que menciona:

- 1) Un acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias del problema de la investigación.

- 2) Una intensa implicación del investigador en el entorno social que está siendo estudiado, como observador y en diferentes grados como participante.
- 3) El empleo de múltiples técnicas de investigación intensiva, insistiendo en la observación participante y en las entrevistas con informantes clave.
- 4) Una tentativa de explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que les prestan quienes habitan en ese entorno social.
- 5) Un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones estructurales o ecológicas entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional.
- 6) Un producto de investigación en forma escrita- una etnografía- que interprete los acontecimientos conforme a las líneas anteriores indicadas y describa el entorno con detalles suficientes vivos como para que el lector sepa lo que es “estar allí”.

La mayoría de los autores consultados y ya mencionados, consideran que la observación directa y la recopilación de diferentes documentos o materiales culturales son las técnicas que emplea la etnografía dentro del desarrollo de sus estrategias metodológicas.

La observación como técnica de investigación social se remonta a los mismos orígenes de la etnografía tanto en ámbitos antropológico, sociológicos y psicológicos en los que podemos mencionar a Malinowski, Boas, Kruber, Mead o Levi- Strauss.

La observación participante según recogemos de Pérez Serrano (1994b:49) ha sido objeto de enormes especulaciones sobre su planteamiento. Algunos autores (según la citada fuente), como Pike (1954), hablan de una doble perspectiva observacional: Etic (externa) o primacía en la interpretación de los hechos de los planteamientos del investigador. Y perspectiva Emic (interna) o prioridad del sentido interno del sujeto en el estudio de su acción.

Harris (1985:32) señala que, desde las operaciones Etic, se pretende elevar a los observadores al status de jueces supremos de categorías y conceptos usados. “La orientación Emicista tiene como propósito entender los pensamientos de las personas y el análisis completo de las personas de sus propias experiencias”.

Esta segunda perspectiva ha tenido una considerable cohorte de investigadores (Goudenough, Pike, Frake entre otros) los cuales se han identificado con la corriente denominada por Pérez Serrano (1994b:49) “Nueva etnografía”.

Ambos planteamientos han supuesto un radical enfrentamiento en los estudios antropológicos que ha durado varias décadas desde los años 50. En la actualidad se vienen realizando planteamiento complementarios.

Con respecto a los documentos o materiales culturales Pérez Serrano (1994b: 29-68) presenta una exhaustiva y fundamentada clasificación de todos los posibles soportes registrales. La calificación genérica que le atribuye es la de “estrategias de observación” y menciona registros no sistematizados y parcialmente sistematizados. Entre los primeros se encuentran los documentos personales (historias de vida, biografías, autobiografías, entrevistas, diarios, cuadernos de notas), registros narrativos (anecdóticos, notas de campo, muestreo de tiempo), registros mecánicos (pruebas fotográficas, video, audio), y otras técnicas (consulta de documentos, elaboración de mapas, comentario en vivo). En cuanto a los registros sistematizados parcialmente se encuentran las listas de control y las escalas de estimación.

6.4. EL ESTUDIO DE CASOS COMO PROCEDIMIENTO O FORMA ESPECÍFICA DE ABORDAR LA INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA

El término es asociado conceptualmente con las ciencias médicas y psicológicas cuando se refiere al análisis de un proceso individual que explique una patología, problemática, etc. Asimismo desde fechas recientes también

viene siendo identificado con el contexto metodológico de la investigación cualitativa.

El estudio de casos, es “un método de estudio, de formación e investigación que implica el examen intensivo y con profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno ya sea un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Pérez Serrano, 1994a:80).

Denny, Anguera, Mc Donald, Stake, entre otros autores, señalan que el estudio de casos es una forma de investigación intensiva y con detalle sobre un objeto de interés. Como forma de investigación supone además un proceso de indagación sistemática.

Pérez Serrano (1994:80-136), quien presenta un amplio análisis sobre el método, ofrece un cuadro comparativo (p. 92) sobre las características expuestas por Helmstadter (1970), Wilson (1979), Guba y Lincoln (1981), Stake (1981), Hoaglin y otros (1982). La síntesis queda recogida en la cita de Merriam (1990) quien señala que el método del estudio de casos tiene las características esenciales de ser: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Estos rasgos permiten identificar al estudio de casos como un método; si bien es cierto que en tiempos (Wolcott, 1992; Rodríguez, Gil, García, 1996) más reciente se ha situado su conceptualización como una estrategia de diseño para la realización de la investigación. Nuestra opinión es que creemos que ambos planteamientos son compatibles en tanto se ponga el acento con más o menos interés sobre el método como objeto mismo de investigación.

En cierta medida es comprensible que podamos estar haciendo alusión al método del estudio de casos en términos similares al de investigación cualitativa o más concretamente al método etnográfico. Rodríguez, Gil, y García (1996:91) señalan, citando como fuente a Janesick (1994), “los rasgos peculiares del diseño cualitativo” como características del estudio de casos. Estos son: Es holístico, se mira con una visión amplia, y se comienza una

búsqueda por comprender lo complejo; es relacional, se centra dentro de un sistema o cultura. Es personal, en cuanto que el factor esencial son los protagonistas, agentes, actores o como quiera que se les llame a los que hacen la experiencia. Es particular, centrado en lo concreto y singular. Es implicativo, el investigador debe incorporarse al "mundo cultural" de la experiencia y permanecer largo tiempo. Es consentido, ya que hay una aceptación y consentimiento mutuo. Es ético, por que hay un respeto y consideración mínima por la obra y por los que la hacen. Es ideológico, al producirse un discurso que emerge, tanto desde los protagonistas como desde la reflexión del investigador. Y es analítico, ya que la dinámica fundamental consiste en la recogida de información y formulación de nuevas cuestiones descriptivas-interpretativas.

A estos rasgos podemos añadirle otros como los que señala Martínez Bonafé (1988). Los estudios se suelen centrar en niveles micro del sistema, sin que ello quiera decir que margine el análisis de estructuras más amplias. Se parte de una concepción humanista que reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad de los fenómenos; focalizando el estudio en aspectos prácticos y situaciones con acciones estratégicas y comunicación de los participantes. Y se centran en la comprensión de significados en el contexto, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes, así como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga.

En el contexto paradigmático de la investigación cualitativa y de los métodos etnográficos, podemos decir que algunos autores han señalado el estudio de casos como una estrategia de evaluación de programas. Walker (1983:43) afirma que "en los últimos tiempos esta tradición investigadora ha recibido una considerable atención en otras áreas de la investigación pedagógica y especialmente en la evaluación de los programas educativos".

En 1972 y 1975 se celebran en *Cambridge* sendas conferencias que han marcado un hito en la configuración investigadora denominada evaluación de programas.

El objetivo de la primera conferencia fue elaborar propuestas alternativas al modelo convencional de evaluación. El contexto metodológico en el que se sitúan dichas propuestas es el de la investigación cualitativa.

La segunda conferencia (1975) tuvo como título “reconsideración del estudio de casos”. De ella surge el término “modelo de evaluación basado en la negociación” que es identificado con el modelo de estudios de casos. Los autores citados afirman que “el modelo de negociación, denominado también estudio de casos, agrupa a varios submodelos, que aunque han sido desarrollados independientemente, manifiestan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos: La “evaluación respondiente” de Stake, la “evaluación iluminativa” de Parlett y Hamilton, el “estudio de casos” de Stenhouse y la “evaluación democrática” de MacDonald, son los enfoques más importantes que pueden englobarse en el “modelo de negociación”.

Estos autores desarrollan sus propuestas en torno a dos escuelas: la representada por Stake en EEUU y la británica en torno a Stenhouse en las universidad de East Anglia con McDonald, Elliot y Simon, entre los más significativos.

Jenkins y Kemmis (1976) citados en Gimeno Sacristan y Pérez Gómez (1989) apuntan como rasgos característicos de esta modalidad investigadora el hecho de que los datos sean cercanos a la realidad y muestren la concordancia y armonía con la experiencia de los participantes, preste atención a lo complejo y divergente, pueda someterse a múltiples análisis e interpretaciones, sea inacabado y a la vez suscite la acción tanto en la forma de elaboración como de presentación, respondiendo a una finalidad democratizadora del conocimiento.

Con respecto a la tipología de los estudios de casos, han aparecido varias clasificaciones en función de criterios como el número de casos, los propósitos y niveles, la naturaleza del informe o los objetivos.

Así Bogdan y Biklen (1982) hablan de estudio de caso único y de estudio de casos múltiples. Guba y Lincoln (1981) señalan como propósito: hacer una crónica, representar, enseñar y comprobar pudiendo realizarse en un nivel factual, interpretativo o evaluativo.

Merriam (1990), citado por Pérez Serrano (1994), habla de estudios de casos descriptivos, interpretativos y evaluativos.

Yin, citado por Rodríguez y otros, (1996), elabora una matriz con la que obtiene veinte tipos de casos posibles resultantes de cruzar el número de unidades de análisis (único o múltiples) y la cualidad intrínseca de estas unidades (global o inclusiva) con los posibles objetivos del estudio (explorar, describir, explicar, transformar o evaluar).

El modelo de Merriam es comentado por Pérez Serrano, señalando como rasgos más característicos, los siguientes:

- Los estudios de casos descriptivos presentan un informe detallado del fenómeno sin fundamentación teórica. Su objeto es aportar información básica y a la vez densa.
- Los estudios interpretativos utilizan una primera fase exploratoria y recopilatoria de información para elaborar categorías o presupuestos teóricos -conceptuales que explican la naturaleza y dinámica del fenómeno, pudiendo tener como cualidad más positiva la transformación del fenómeno como hecho significativo.
- Por último **los estudios de casos evaluativos incluyen tres fases esenciales: describir, interpretar y finalmente evaluar. Es decir concluyen emitiendo un juicio de valor sobre el conjunto de los fenómenos. Esta última fase acoge rasgos esenciales en la proyección de una**

investigación que consiste en explicar relaciones en el seno de la complejidad, descubrir el contexto real en el que se desenvuelve la acción y explorar/ haber explorado un fenómeno para desvelarlo y abrir nuevos campos de estudio.

CAPÍTULO 7: EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

7.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA Y ETIMOLÓGICA

a) Desde la historia del concepto

Definir el concepto de evaluación exige en cierta medida realizar una caracterización desde la perspectiva histórica ya que el concepto en sí es fruto de un proceso que viene generándose permanentemente. Para acceder a una, aunque somera, aproximación histórica es conveniente saber que el concepto se ha conformado como aprecia Velázquez de Medrano y otros (1995: 17) al hilo de dos tipos de evaluación más evolucionados: la evaluación del rendimiento o de las capacidades de los sujetos y la evaluación de programas.

Martínez Mediano (1996: 119-128) citando la revisión histórica que hicieron Walberg y Haertel (1990) y Worthen y Sanders (1987) apoyándose, a su vez, en Madaus, Scriven y Stufflebeam (1983), señala diferentes momentos en la conformación de esta disciplina. El proceso se remonta a sus orígenes formales al siglo XIX en el tiempo de la revolución industrial. Originalmente está vinculado a los estudios experimentales de psicología y psicofisiología.

En el campo de la educación aparece fuertemente unido a la labor profesional de la inspección escolar como evaluadores externos. Para Velázquez de Medrano (1995: 18) se define, en ese momento, una evaluación centrada en el establecimiento de diferencias individuales, en un intento de determinar la posición relativa del sujeto dentro de un grupo normativo. La evaluación así entendida, tenía poca relación con los programas y con el funcionamiento de las escuelas. Según Guba y Lincoln (1981) los test informaban sobre los alumnos pero nada sobre los programas o procesos de enseñanza.

Volviendo a las fuentes citadas por Martínez Mediano (1996), de los primeros estudios educativos basados en la recogida intensiva de información, podemos destacar los de Mann (1837-1850) y sobre todo el de Rice (1895-1905) (ambos en EE.UU) realizado a unos tres mil escolares sobre sus conocimientos ortográficos, lectores y aritméticos a fin de analizar el uso del tiempo escolar.

A comienzos del siglo XX se inician las organizaciones científicas en los EE.UU con un importante desarrollo de los tests objetivos entre cuyos precursores destacan Cattell y Thorndike. En Europa se inician las ciencias educativas experimentales (didáctica, psicología y pedagogía) en torno al laboratorio de psicología experimental del suizo Claparede.

En la década de los años 30, existe una progresiva implantación de las investigaciones educativas de carácter experimental especialmente con la aparición del movimiento de educación progresista en EE.UU. y su implantación de las ideas de Dewey. La controversia que suscita esta actuación, referida a las críticas sobre la escasa formación académica de los alumnos, provoca el *Eight- Year- study* (1932-1940): Plan formal de evaluación que acuña el término “evaluación educativa”. Consistió en medir los objetivos logrados por los estudiantes o lo que se da en llamar “Evaluación orientada al logro de los objetivos”.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque tyleriano tuvo una gran influencia en la organización de los aprendizajes cognitivos en lo que se entiende por taxonomías, lo que permitió simplificar el diseño ya que se comparan objetivos y resultados y no es necesario disponer de grupo experimental y control.

Para Carballo (1990) la gran influencia del concepto de Tyler en las posteriores concepciones de la evaluación se debió a que era un concepto lógico, aceptable desde el punto de vista científico, y fácil de aplicar para los evaluadores de programas.

Su importancia es tal que se menciona como el origen de la investigación educativa moderna. Su influencia dominó el pensamiento de evaluación durante los siguientes 25 años.

Hasta los años 50 la labor se centró en el perfeccionamiento de los instrumentos de medida, desarrollo de los modelos de tipo experimental y los procedimientos estadísticos.

Un hecho histórico singular va a ser la causa de que algunos investigadores norteamericanos, aunque de forma no inmediata (Coleman 1965; Scriven 1967; Stufflebeam, 1967; Stake, 1967; Glass, 1969), aparezcan con nuevos planteamientos de tipo metodológico.

El lanzamiento del Sputnik I en 1957 por la URSS supuso que la opinión pública americana reaccionase criticando el agravio comparativo provocado por esta ventaja, que el “enemigo” de la Guerra Fría tomaba en la carrera espacial, y que el gobierno destinase fuertes partidas presupuestarias a la mejora del sistema educativo, en general, y a la evaluación educativa, en particular. La convocatoria de programas dotados con grandes fondos provoca que muchos evaluadores pasen a la práctica con el fin de mejorarla.

Surgen nuevas formulaciones sobre la evaluación y se propone reformar el modelo orientado al logro de objetivos de Tyler y el intento de solucionar los problemas que venían experimentando los test estandarizados; lo que en cierta medida fue la causa de la aparición de los test basados en criterios. Velázquez de Medrano y otros (1995: 18) afirma que el desarrollo de los modelos basados en la experimentación asumían que, para demostrar la eficacia de un programa, tenía que establecerse una relación causal entre rendimiento y el propio programa. Los diseños se orientaron a ser experimentales puros o de mayor flexibilidad. Al existir diferentes opciones, se acabó orientando la polémica hacia la evaluación comparativa.

Surgen entonces cuestiones referidas a la utilidad de los propios objetivos del programa, es decir, sobre su eficacia lo que deriva en los modelos orientados al juicio centrados en el valor de la competencia profesional del evaluador para juzgar el programa educativo. La consideración de los criterios y de los juicios valorativos se constituye en los rasgos característicos de un nuevo enfoque diferente a la evaluación centrada en objetivos.

Se produce, como afirma Velázquez de Medrano y otros (1995:21), un movimiento de responsabilidad y transparencia que se desarrolló en los EE.UU. a principios de los años 70 con el nombre genérico de “*accountability*” consistente en una demanda y una voluntad de rendir cuentas sobre la efectividad o mérito de los programas educativos, que ha tenido su continuidad hasta nuestros días. Carballo (1994) señala que hasta los años setenta la evaluación va dirigida a perfilar la profesionalización de esta tarea y en las últimas décadas se han dedicado los esfuerzos al desarrollo de la metaevaluación.

Desde finales de los años sesenta, prácticamente hasta la actualidad, la evaluación adquiere cierto rango progresivo de importante calado político y social: El “Acta de los Derechos Civiles” (1964) documento federal elaborado a instancias del “Movimiento de los Derechos Civiles”, entidad civil que propugna la protección de los derechos de los desfavorecidos, fue el detonante del “informe Coleman (1965-1966)”.

Asimismo la ESEA o “Acta de la Educación elemental y secundaria” (1964) fue una iniciativa del Congreso, con una importante dotación económica, destinada a controlar el gasto público en educación además de implantar programas educativos para jóvenes en desventaja. La *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) creada en 1964 bajo la dirección de Tyler realiza anualmente una evaluación de la práctica educativa en EE.UU. La Asociación de Evaluadores *Phi Delta Kappa International* editora de la revista *Evaluation News* y, posteriormente, fusionada en la *American Evaluation Association*, Instituto Nacional de Educación (NIE). La Asociación Americana de

Evaluación: El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Y una interminable lista de organismos, asociaciones, departamentos universitarios y revistas o ediciones especializadas. Rutman (1984) afirma que, mientras en los años 80 en los EE.UU. el campo de la evaluación se iba reduciendo y el interés por la evaluación de programas declinaba, en otros países parecía desarrollarse un progresivo interés.

Podemos decir que, aunque con resultados desiguales, en la sociedad americana se ha implantado culturalmente la evaluación como un elemento implícito en las actuaciones públicas.

En resumen, la evolución del concepto, en el contexto social y político de los EEUU, recoge como momentos más decisivos y determinantes para su conceptualización los siguientes:

- a) La evaluación como concepto surge como un fenómeno unido a la explosión industrial y económica que caracteriza el siglo XIX en los EE.UU y Europa occidental.
- b) En sus comienzos aparece vinculado al campo de la psicología y, en el ámbito educativo, a la labor profesional de los inspectores escolares.
- c) El escenario geográfico alterna los países de Europa occidental con EE.UU. aunque a partir de los años 30 aparece fuertemente unido al desarrollo cultural de la sociedad americana habiéndose trasladado en las últimas décadas a otros contextos geográficos.
- d) El periodo comprendido entre 1930 y la actualidad puede dividirse en tres etapas generales:
 - La influencia de la obra de Tyler (1930- 1957) y de su enfoque en la llamada evaluación basada en objetivos.

- La etapa (1958- 1972), de desarrollo y expansión, que adquiere la disciplina en lo que puede llamarse superación del modelo tyleriano con el surgimiento de múltiples modelos y autores significativos: Stake, Stufflebeam, Schuman, Scriven, etc.
- Última etapa (1972- actualidad) de profesionalización creciente, pluralidad de perspectivas y desarrollo de la metaevaluación.

b) Definir la evaluación de programas

Según el diccionario de la Lengua Española el vocablo evaluar proviene del francés *évaluer* verbo transitivo que se traduce por “calcular y determinar el valor”; sinónimo de tasar, apreciar, estimar o tantear.

Fernández Ballesteros (1995: 21-23) analiza el término evaluación desde su raíz etimológica. Señala que, derivado del latín *valere* (valorar), significa “la acción de justipreciar, tasar, valorar o atribuir cierto valor a una cosa”. Señala que puede tener dos acepciones “valoración” y “evaluación”. (“dos términos sinónimos en lengua castellana, con una idéntica etimología” p. 22). La procedencia de gran parte de la literatura del contexto anglosajón aconseja precisar esta polisemia.

En el plano técnico, existen dos acepciones en inglés “*evaluation*” y “*assessment*”. Mientras el primero se refiere a objetos, el segundo lo hace a personas. Lo que le añade como criterio implícito el sentido de proceso. Según su apreciación, el término “*evaluation*” hace referencia a la valoración de los servicios educativos prestados, y “*assessment*” a los receptores. Podemos deducir que es lógico pensar, en el contexto de las ciencias sociales, que sería más preciso utilizar el término en su traducción de evaluación y no de valoración, como parece que, en gran medida, se hace cuando se refiere a evaluación de programas.

Las definiciones:

La definición de evaluación es polisémica y compleja. Es fácilmente comprobable como gran parte de los investigadores más cualificados suelen enunciar su propia definición. Para perfilar lo que podríamos considerar cualidades y características referidas al concepto, vamos a citar las que señalan diversos y reconocidos autores extraídos de sendos trabajos de compilación que realizan Martínez Mediano, C. (1996: 131-140) y Aguilar, M.J. y Ander Egg, E.(1992: 4-18):

-De la primera fuente citamos la definición de:

Tyler (1942): “Es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos”.

Beeby (1977): “La evaluación es la recogida sistemática de la evidencia y su interpretación, integrante de un proceso para juzgar su valor con miras a la acción”.

Scriven (1980): “La evaluación es el proceso de determinar el mérito o valor de un objeto”.

Pérez Juste (1991): “La evaluación es el proceso sistemático de recogida de información rigurosa- valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones tanto del programa como del personal implicado”.

- Aguilar, M.J. y Ander y Egg, E. (1992: 4-18) seleccionan una veintena de definiciones atendiendo a distintas épocas históricas, países y perspectivas teóricas y a partir de ellas realizar su propio enunciado. Estas son algunas de las más significativas.

Para Kaufman y English (1979) consiste en analizar la discrepancia entre lo que es y lo que debe ser.

Para Ruthman (1977): “Es el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válidas y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos”.

Stufflebeam (1987): Es el “ estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto”.

Cronbach (1983): “la evaluación es el proceso sistemático de recogida y valoración de información útil para una eventual toma de decisiones”.

Alvira (1985): “la evaluación es el proceso de acumulación de información sobre una intervención, su funcionamiento y sus efectos y consecuencias a fin de emitir un juicio de valor sobre un objeto”.

Caride (1989): “La evaluación es el análisis e interpretación valorativa de los resultados y logros del programa y sus correspondientes procesos”.

-Otras definiciones son las del Joint Comitte (1981) en el “*standards for evaluations of educational programs*” precisa que “la evaluación es la investigación sistemática sobre el valor o mérito de algún objeto”.

Fernández Ballesteros (1995: 23): “La evaluación de programas es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él”.

De Miguel, (2000: 288): “Evaluar un programa significa estimar el grado de adecuación de los efectos obtenidos y de los procedimientos utilizados para llevar a cabo unas acciones concretas en relación con las metas que nos hemos propuesto alcanzar al efectuar su planificación”

De la Orden (1991) citado por Pérez Serrano, (1999: 39): “Son procesos sistemáticos de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo”.

Para González Soler (1987) citado por García Ramos (1991): “La evaluación de programa consiste en el cuidado y sistemático examen de sus características y de su funcionamiento, con la finalidad de determinar su valor”

Una vez expuestas estas definiciones queremos hacer algunas apreciaciones. En primer lugar las diferencias no se refieren necesariamente al deseo de cada investigador por dejar evidencia de su propio concepto sino que algunas suelen ser un reflejo de distintos niveles de abstracción en su enfoque. Así Colás y Rebollo (1993: 18-19) señalan que “coexisten simultáneamente distintas conceptualizaciones que, por un lado, responden a posicionamientos ideológicos y, por otro, a un desarrollo histórico del concepto”. En algunas se observa un marcado interés por los procesos de recogida de datos, es decir, la evaluación se centra en la dimensión técnica, mientras que en otras se resalta la dimensión ideológica y política que conlleva cada práctica evaluativa.

Salvando estas (y algunas otras) variables vamos a realizar una aproximación analítica a las definiciones anteriores. Para ello nos vamos a valer de tres cuestiones que Fernández Ballesteros (1995:22) señala para interrogar sobre los componentes importantes del concepto de evaluación de programas. Estas tres cuestiones responden a:

- ¿Qué es la evaluación de programas?. Es decir cuál es la concepción.
- ¿Cómo es el procedimiento (o naturaleza de éste) de llevar a cabo la acción?.
- ¿Para qué? Finalidad de la acción.

Según los enunciados podemos apreciar que la concepción más común es aquella que señala la evaluación de programas como un “proceso” (Tyler, Scriven, Pérez Juste, Beeby, Ruthman, Cronbach, Alvira, De la Orden). Otros sustituyen este término por el de “estudio” (Stufflebeam) o el de “análisis” (Caride). Otro término que define esta dimensión del concepto es “investigación” (Joint Comitée, Fernández Ballesteros).

En cuanto al procedimiento el más común es el calificativo “sistemático” (Pérez Juste, Beeby, Stufflebeam, Joint Committee, Fernández Ballesteros, De la Orden). Algunos añaden a este término la apreciación “recogida”: de “información” (Pérez Juste); de “evidencias” (Beeby), de “discrepancias” (Kaufman y English). Otros calificativos son “planificado” y “dirigido” (Stufflebeam).

Por último hay una alusión implícita al “método científico” “recogida de datos válidos y fiables” (en De la Orden), “información rigurosa- valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad” (en Pérez Juste) y también explícita: “Sistemática investigación a través de métodos científicos” (en Fernández Ballesteros).

En tercer lugar en lo referente a la finalidad podemos observar que existe una cierta pluralidad expresiva que afectan a los conceptos inclusivos generales (enunciados por Scriven, 1980): “Evaluación sumativa” o evaluación del impacto, resultado o producto y “evaluación formativa” o de proceso. En todos los casos existe una intencionalidad: “determinar el mérito” (Scriven), “valorar la calidad” (Pérez Juste), “juzgar el valor” y “orientar la acción” (Beeby), “ayudar a juzgar el mérito o valor” (Stufflebeam), “acumular evidencias del impacto” (Ruthman); para la intervención o toma de decisiones posteriores: “emitir un juicio de valor” (Alvira), “tomar decisiones sobre el programa y personas implicadas” (Pérez Juste) “valoración para la toma de decisiones” (Cronbach, Fernández Ballesteros), “analizar las discrepancias entre ser y el deber ser” (Kaufman y English).

Martínez Mediano (1996:136-137) observa que el concepto de Pérez Juste (1991) recoge los rasgos más significativos: “proceso”, “sistemático”, “recogida de información rigurosa” “juicio de valor” “toma de decisiones: del programa y personal”. Una observación importante es que esta definición permite afectar, en su enunciado, a las variantes del proceso: planteamiento del programa en su concepción, desarrollo, y resultados teniendo en cuenta el contexto y a las personas afectadas.

Una definición comprensiva es la de Aguilar y Ander Egg (1992) quienes después de analizar una veintena de definiciones realizan una copilación de matices concluyendo (Ob. Cit. p. 18) en que “la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; Encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución) o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados”.

Por nuestra parte destacamos del término “evaluación de programas” algunas notas características entre las que señalamos que:

- Se trata de una investigación y, por tanto, debe estar sometida a rigor científico. Los métodos como guía del proceso pueden modificarse en el tiempo y por tanto compartimos su flexibilidad estructural.
- El concepto lleva implícito la emisión de un juicio, término que reúne en sí determinados rasgos proactivos, perfectivos o de mejora, objetividad, etc. cuyo valor reside en orientar la acción.

- El significado final del proceso, tiene unas cualidades comprensivas que deben explicar en gran medida la orientación de ese juicio. Es decir, hablamos de las ciencias sociales en cuyo análisis es determinante la comprensión del contexto y la singularidad de sus protagonistas. Por tanto hablamos de modalidades de investigación cuyos resultados de estudio no tienen sentido fuera de su situación.

7. 2. CLASIFICACIÓN DE LOS DIFERENTES MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Antes de abordar temáticamente el contenido que enuncia el epígrafe de este apartado, consideramos conveniente desvelar ¿qué se entiende por modelo?. García Soler (1987, cit. por García Ramos, 1991 en Bordón 43(4) p. 465) señala que “la función de un modelo es la de proporcionar al evaluador un marco conceptual y racional que le permita elaborar su diseño y poner en marcha el proyecto de evaluación. En el modelo aparecen implícita o explícitamente los presupuestos epistemológicos del autor, sus concepciones sobre la educación y el programa en particular, la identificación de variables y sus interrelaciones y el resto de los elementos del diseño”.

Por su parte Martínez Mediano (1996:97) sugiere que se trata “de la decisión epistemológica acerca del mejor modo de dirigir la investigación (...) (considerando que) la investigación evaluativa es un campo de investigación aplicada amplia, diversa y compleja, que incluye tradiciones tan variadas como las utilizadas en las investigaciones en las Ciencias Sociales y en Educación atendiendo a los problemas o cuestiones objeto del estudio evaluativo y centrándose tanto en la valoración de la conceptualización de un programa como en su realización”.

Para Ventosa Pérez (1992:31) “un modelo viene a ser, respecto a un diseño, lo que un patrón a un vestido. Así la función básica de un modelo es la de proporcionar un marco de referencia, unas directrices que le orienten en la elaboración de una evaluación concreta”.

Alkin y Ellet Jr. (1985), citados por Carballo (1990: 51-53), clasifican los modelos en prescriptivos y descriptivos. Los prescriptivos son modelos que toman la base empírica, valorativa o funcional para categorizarlos. Implican metodologías para describir o explicar, necesitan enjuiciar o valorar los objetivos y tienen el propósito de utilizar los resultados. Son modelos en los que el autor detalla de forma implícita la manera en que se ha de realizar la evaluación, además de especificar tácita y expresamente las normas, principios y orientaciones para regular las acciones del evaluador. Los modelos descriptivos suponen una teoría sobre la evaluación que intenta, a través de afirmaciones empíricas y generalizables predecir, describir o explicar las actividades evaluativa. Estos estudios (según el momento y los autores citados) son escasos a pesar de que permiten saber como funciona un modelo prescriptivo, proporcionan elementos de juicio y permiten ver como evoluciona y modifica sus planteamientos el mismo autor.

De todas, la clasificación de Stufflebeam y Shinkfield (1987) es una de las que reúne mayor consenso ya que aparece citada en la mayoría de las fuentes consultadas: Sanz Oro (1990: 37), Alvira Martín (1991:16), Aguilar y Ander Egg (1992: 24-26), García Ramos (1991), Ventosa Pérez (1992: 31), Colás y Rebollo (1993:36), Martínez Mediano (1996). Sugieren una clasificación en tres categorías: seudoevaluaciones, cuasievaluaciones y evaluaciones propiamente.

Las seudoevaluaciones son aquellas dirigidas a provocar un punto de vista determinado sobre un objeto, independientemente de la valoración objetiva de su valor o mérito. Según Aguilar y Ander Egg (1995: 24), se trata de investigaciones encubiertas, también llamadas evaluaciones políticamente controladas, o estudios basados en las relaciones públicas cuyo objeto es crear una imagen positiva de la institución o programa evaluado.

Las cuasievaluaciones son llamadas evaluaciones que no siempre permiten formular un juicio ya que el valor es un elemento secundario. Es decir, fundamentalmente en el campo de las Ciencias Sociales, se considera

que los estudios basados en objetivos, a pesar de haber sido los precursores, adolecen de escasa significación por la formulación tardía del juicio y por su poca solidez. Además se incluyen en este grupo, los estudios basados en la experimentación ya que su principal crítica es que a pesar de proporcionarnos información sobre relaciones causales no siempre se puede obtener un juicio valorativo.

Las evaluaciones científicas o investigaciones evaluativas propiamente son modelos contrapuestos a los anteriores. Stufflebeam y Shinkfield (1987) las denominan “verdaderas evaluaciones” y responden a una multiplicidad de criterios entre los que Aguilar y Ander Egg (1992:27) señalan, por su mayor interés práctico, el momento de evaluar (evaluación antes, durante y ex –post), el papel o función que cumple la evaluación (sumativa o formativa), la procedencia de los evaluadores (externa, interna, mixta o autoevaluación) y los aspectos del programa que son objeto de evaluación (del diseño y conceptualización del programa, de la instrumentación y seguimiento del programa o del proceso y de la eficacia y eficiencia del programa o de los resultados). Entre las modalidades de evaluaciones que señalan destacan tres: evaluaciones orientadas hacia la toma de decisiones, basadas en el consumidor o centradas en el cliente.

Sanz Oro (1990: 40-45), citando fuentes de Stufflebeam y Webster (1980), presenta un interesante análisis de los tipos de estudios en función de los efectos de la evaluación según dos grandes agrupamientos: unos basados en cuestiones y otros orientados hacia los valores. Los estudios basados en cuestiones responden a aquellos “que se plantean cuestiones o problemas específicos cuyas respuestas pueden o no analizar el valor de un objeto”. Entre los tipos de estudios que señala aparecen: estudios basados en objetivos; estudios de balance coste-beneficio; estudios de investigación experimental, programas de pasación de tests y sistemas de información administrativa. Por su parte, los estudios orientados hacia los valores, responden a “estudios que son diseñados fundamentalmente para analizar el valor de un objeto”. Entre los tipos de estudios que señala aparecen: estudios de certificación/ acreditación;

estudios políticos; estudios orientados hacia la decisión; estudios orientados hacia el consumidor; estudios centrados en el cliente y estudios basados en un experto.

Otra clasificación es la realizada por De Miguel (1988) citado por Ventosa Pérez (1992:31-32) y García Ramos (en Bordón 43(4) 1992: 465-467) cuya importante cualidad radica en que parte de una perspectiva ecléctica o integradora de otros enfoques y además se orienta a la evaluación de las organizaciones educativas. Habla de cinco tipos de modelos

a. Modelos centrados sobre los resultados (evaluación en función de objetivos, con relación a los recursos o sobre indicadores de carácter social).

b. Modelos centrados sobre la eficacia de los procesos internos de la propia organización (estudios sobre el papel del director, estudios sobre la eficiencia institucional y estudios centrados en el clima institucional).

c. Modelos causales o inclusivos de variables de proceso.

d. Modelos culturales (opuesto al anterior) o estudios que investigan el talante antropológico cultural de las organizaciones.

e. Modelos centrados en la evaluación del cambio, importante y novedosa aportación desde el mismo planteamiento paradigmático, ya que se trata de investigaciones cuya filosofía tenga un cariz praxeológico (desenvolvimiento dialéctico entre hechos objetivos y subjetivos o constante interacción entre acción y reflexión) y que incluye como otra necesidad el enfoque del contexto del método el cual se resuelve con la participación voluntaria de los usuarios.

Según Colás y Rebollo (1993: 36) otros autores como Farley (1985), Mckinney (1985) o Worthen y Sanders (1987) hacen algunas propuestas que pretenden conjugar aspectos teóricos (enfoques epistemológicos o filosóficos sobre la evaluación) y metodológicos.

Aunque hemos realizado una referencia de las propuestas de clasificación más conocidas y aceptadas, lógicamente existen otras que no han aparecido.

Para De la Orden (1981: 136) la clasificación de los métodos evaluativos y los intentos de explicar la práctica ha producido una abundante literatura sobre los modelos de evaluación, considerados como marcos generales de referencia para el diseño de los estudios. Esta observación es muy importante ya que existe cierto riesgo de confundir estos modelos con metodologías y, como afirma Alvira (1991:11), en muchos casos no se trata siquiera de modelos en sentido estricto sino de aproximaciones que no son excluyentes sino complementarias. Son por tanto marcos de referencia donde caben muy diversos constructos y métodos más específicos. Los modelos, concluye De la Orden (1981:136), proporcionan una guía heurística para pensar acerca de cómo puede desarrollarse una evaluación.

“Desde el punto de vista científico la evaluación de programa requiere, antes de concretar los métodos y procedimientos metodológicos que vamos a seguir en el proceso, precisar el marco teórico que define el enfoque desde el que se aborda el programa objeto de la evaluación; es decir, especificar los supuestos teóricos que fundamentan el enfoque evaluativo y la perspectiva de análisis que consideramos apropiada para emitir juicios de valor sobre el programa” (De Miguel, 2000: 3).

Así Colás y Rebollo (1993: 35) enuncian tres cuestiones que orientaran la elección de este marco teórica: ¿Qué se entiende por evaluación o conceptualizaciones de evaluación?. ¿Qué se pretende conseguir o qué necesidades se intentan cubrir?; o necesidades a las que se desean dar

respuestas. ¿Cómo se procederá para cubrir las necesidades? o alternativas metodológicas adoptadas en los estudios. Cuestiones que deben responderse en función de una toma de postura del investigador, con respecto a su posición teórico pragmática y metodológica. Las respuestas a estas cuestiones son las que han intentado encontrar los múltiples intentos clasificatorios realizados (de los que hablaremos más adelante). Se ha tratado de identificar y ubicar las diferentes dimensiones o elementos básicos que componen un programa entre los que Colás y Buendía (1992) señala: finalidad científica y política, contenido, toma de decisiones, ámbito o unidad de evaluación, rol del evaluador, enfoque o proceso metodológico.

García Ramos (1992; Bordón 43 (4): 464) afirma que las decisiones responden a tres niveles jerárquicos: epistemológicos, de modelos y metodológico (diseños, métodos, técnicas e instrumentos).

“Entre la dimensión teórica y práctica de todo proceso evaluativo debe existir coherencia. En este sentido se entiende por dimensión teórica al enfoque desde el que se aborda el programa objeto de la evaluación(...) es decir los supuestos teóricos que fundamenten el enfoque evaluativo que vamos a adoptar y, consecuentemente, la perspectiva de análisis que consideramos apropiada para emitir juicios de valor”. La elección de este modelo para evaluar, continúa diciendo, “nos remite de una parte a la finalidad que justifica el proceso y de otra al paradigma (...) lo que supone adoptar un enfoque evaluativo concreto respecto a los criterios de valor que vamos a utilizar para juzgar un programa (o lo que es lo mismo) “la perspectiva o enfoque teórico que se adopte” (De Miguel, 2000:13).

En esta necesidad de encontrar coherencia es importante el planteamiento de MacDonald, cuando diferencia entre investigación y evaluación, señalando que la diferencia principal es la especial implicación de los estudios de evaluación en el mundo de los valores.

“Los valores están presentes en todo proceso de investigación; en los supuestos teóricos que enmarcan el proyecto y la conceptualización del objeto, en la formulación del problema, en el desarrollo de hipótesis, en el diseño, en las estrategias metodológicas y en las técnicas instrumentales que se eligen para contrastar las hipótesis y extraer inferencias. En todos estos momentos de la investigación el especialista opta en función de los valores, conocimientos y creencias que forman parte del paradigma o tradición científica en la que ha sido entrenado”. (MacDonald, 1989:234).

Sintetizando el planteamiento que hace De Miguel (2000:4), sobre los criterios de clasificación de los modelos evaluativos, vemos que se refiere a tres enfoques determinantes: centrados sobre la finalidad, sobre el criterio de valor y en función del rol que desempeña el evaluador.

Cuadro 7.1

FINALIDAD	ENFOQUE	ROL DEL EVALUADOR
Evaluar resultados Eficacia / eficiencia	Positivista/economicista	Experimentador
	Orientado a metas	Especialista en medición
Tomar decisiones para mejorar el programa	Centrado sobre las decisiones	Experto en toma de decisiones
	Orientado al usuario	Colaborador
Recabar las valoraciones de los implicados	Naturalista/ Interpretativo	Facilitador/ asesor

Fuente: De Miguel (2000:13)

El enfoque centrado en la finalidad es una toma de postura con respecto al objeto de la investigación. En consecuencia se deben plantear dos cuestiones básicas: ¿qué quiere saberse (tanto el que investiga, como quien promueve la investigación) sobre el programa?. ¿Qué pretende hacerse o decidirse una vez concluido el proceso?.

Stecher y Davis (1991), según Alvira (1991), determinan que los principales fines pueden agruparse en tres bloques:

1. Comprobar el logro (su grado) de los objetivos.
2. Recabar opiniones fundamentadas por parte de las audiencias sobre la valoración que hacen del programa.
3. Obtener informaciones cualificadas a partir de las cuales se puedan tomar decisiones sobre el futuro. De todo lo cual dice el autor “ el modelo a utilizar en una investigación evaluativa depende del tipo de información que solicita el cliente y/o que se considera relevante para la finalidad que justifica el encargo”.

En la investigación evaluativa además de los tres enfoques clásicos se añade otro modelo de enfoque economicista cuya finalidad es estimar el coste en función de los resultados. En las clasificaciones más usuales este modelo es considerado por ejemplo en la de Talmage (1982 en Worthen y Sanders 1987:55) que se refiere a cuatro enfoques metodológicos: experimentalistas, eclécticos (de filosofía positivistas modificada hacia el pragmatismo), descriptivos- cualitativos y de análisis coste-beneficio.

Cuadro 7.2

OBJETIVO DEL INFORME	ENFOQUE	ROL DEL EVALUADOR
Producir decisiones sobre “va/no va”	Experimentalista	Independiente del programa
Interpretar y recomendar para la mejora del programa	Eclécticos (positivista modificada hacia el pragmatismo)	Cooperativo
Presentar una descripción holística del programa en su proceso	Descriptivos- cualitativos	Interactivo
Producir juicios	Análisis coste- beneficio	Independiente del programa

Fuente: Talmage (1982). En Martínez Mediano (1995:106)

De Miguel (2000:5) concluye en que es posible plantearse cuatro modelos evaluativos según la finalidad dominante que oriente el proceso (determinada por la naturaleza de las evidencias empíricas según sean nomotéticas y/o ideográficas):

- Verificar la eficacia del programa
- Estimar la valoración de los implicados
- Tomar decisiones que incidan en la mejora
- Evaluar la relación costos- resultados.

Un segundo enfoque está centrado sobre los criterios de valor o criterios previos basándose en los cuales se emite el juicio. Entre los modelos que lo afectan estarán aquellos centrados en la eficacia (logro de objetivos en relación a su planificación), en la eficiencia (gastos en relación a los beneficios) y a la efectividad (respuestas del programa en relación a las necesidades, expectativas e intereses de los participantes). Además se incluye dos modelos más: profesionales (que toma su referencia o criterio en la profesionalidad del que evalúa) y modelo orientado hacia la calidad total (que parte de un enfoque integrador de todos los aspectos del programa y de los implicados. Se trata de un modelo que está en franca consolidación).

Por último De Miguel señala el enfoque en función del rol o papel del evaluador consistente en la posición y actitud del evaluador con respecto al objeto evaluado y a las audiencias que lo conforman. En este sentido habla de:

- Modelos ex ante/ ex post o concepción del diseño evaluativo antes o después de la implementación del programa.
- Modelos de evaluación interna/ externa (o tipo de relación del investigador con relación al programa según Aguilar, M.T. y Ander Egg, E. (1992: 30), que por su parte señalan que la procedencia de los evaluadores puede ser externa, interna, mixta o autoevaluaciones).

- Modelos orientados hacia la evaluación sumativa /formativa (considerándose que la evaluación sumativa presupone un rol técnico y la formativa un rol reflexivo orientador).

Podemos comparar algunos aspectos aparecidos en sendos gráficos en los que Talmage (cuadro 7.2.) y De Miguel (cuadro 7.1.) Señalan de forma sintética sus apreciaciones (y en las que quedan reflejadas las tendencias más acusadas) referidos a la relación existente entre el paradigma o enfoque filosófico y el rol del investigador.

Inicialmente parece que existe cierta sinonimia entre el empleo de los términos experimentalista (utilizado por Talmage) y positivista /economicista (utilizado por De Miguel). Sin embargo De Miguel incorpora en este paradigma el enfoque del análisis coste beneficio que Talmage, como hemos comentado, hace independientemente.

Una segunda observación puede apreciarse en la difícil ubicación, dentro de los paradigmas clásicos, del enfoque ecléctico de Talmage, obviamente más próximo al enfoque positivista, pero con un rol del investigador orientado hacia actitudes cooperativas cuya naturaleza parece estar más próxima al enfoque naturalista. Es decir hablamos de la superación de la dicotomía clásica y de la integración de modelos en propuestas de mayor comprensividad. En esta misma tendencia podemos apreciar los enfoques que De Miguel señala “orientados a metas” y “centrados sobre las decisiones” que podrían señalarse no tanto por la naturaleza de su enfoque como por su finalidad en la que parece, de nuevo, un componente pragmático de mayor flexibilidad que comparte rasgos de ambos modelos clásicos.

Por último, hay otro enfoque que puede observarse, en el planteamiento de ambos autores, con cierta simetría. Se trata del enfoque descriptivo-cualitativo utilizado por Talmage y del naturalista- interpretativo utilizado por De Miguel. Aunque sabemos que nos referimos al paradigma interpretativo a “grosso modo” en ambos enfoques, podrían encontrarse matices

diferenciadores. Así mientras Talmage pone el acento en la finalidad descriptiva del proceso; De Miguel lo hace en la valoración de los usuarios. Con respecto al papel del evaluador Talmage habla de un rol interactivo (¿evaluador interno, participante?) y De Miguel de un rol de facilitador asesor (¿evaluador externo/ interno, no participante?).

En cualquier caso, no dejan de ser apreciaciones sobre una síntesis extensamente ya explicado en sus múltiples posibilidades, sobre todo por De Miguel, que al tratarse de un documento de fechas recientes supone una actualización de estos discursos.

7. 2.1. Modelos basados en el logro de objetivos

En todos los estudios comparativos consultados: Carballo (1990), Alvira (1991), Colás (1993), Martínez Mediano (1996). El primer modelo al que hacen referencia es el de Tyler: “modelo centrado en la congruencia entre rendimientos y objetivos”, según Carballo. “Modelo centrado en la evaluación mediante objetivos” según Alvira. “Modelo de evaluación basado en objetivos” según Colás. Y “Modelo orientado al logro de los objetivos” según Martínez Mediano.

La primera consideración que todos comparten es la naturaleza histórica de este modelo. Es decir, al situarse en los antecedentes del enorme desarrollo que adquiere esta disciplina en época contemporánea, es lógico pensar que exista una tendencia mimética a iniciar todas las exposiciones por el mismo. Todos coinciden en señalar que se trata de una perspectiva sencilla y directa orientado a la toma de decisiones, la cual se producirá cuando exista una coincidencia real entre objetivos y resultados. El proceso evaluativo y la evaluación propiamente funcionan por separado teniendo un carácter terminal. El modelo se sitúa en uno de los polos posibles o lo que es lo mismo en uno de los dos paradigmas clásicos, el positivista.

El proceso que propugna es secuencial- lineal y está formado por la sucesión jerarquizada de una serie de etapas, entre las que se encuentran: inicial establecimiento de metas y objetivos; clasificación y determinación de los objetivos en términos conductuales; búsqueda de situaciones en las que se produzcan los objetivos; aplicación de técnicas de medida y recogida de datos; y por último comparación de los datos con los objetivos conductuales, o lo que es lo mismo valoración de las discrepancias entre los objetivos y el rendimiento, lo que llevaría a la modificación del programa.

Su gran influencia en evaluadores posteriores se ha dejado especialmente sentir según Carballo (1990) y Martínez Mediano (1996) en el “modelo de evaluación de Epic” de Hammond (1971), en el “modelo de discrepancias” de Provus (1969), las taxonomías de Bloom (1956, 1964,1971), en el “modelo de objetivos instructivos” de Popham (1969) y “modelo de las ocho etapas” de Metfessel y Michael (1967), entre otros.

Por su extraordinaria influencia merecen especial mención las múltiples críticas que ha recibido entre las que destaca el excesivo carácter sumativo; las enormes exigencias referidas a la especificación y delimitación de los objetivos como factores medibles, en detrimento del reconocimiento del mérito y valor del programa; la falta de normas para juzgar la importancia de las discrepancias observadas entre los objetivos y el rendimiento logrado; el desbordado interés por su enfoque hasta cierto punto inflexible y lineal; el descuido del contexto y su influencia en el proceso evaluativo.

7.2.2. Modelos basados en la experimentación

Existen unos modelos de escasa significación en los ámbitos sociales, por su poca utilidad, pero que son mencionados por Carballo (1990), se trata de los “Modelos basados en la experimentación” . Consisten en la aplicación de los principios de la investigación experimental a la evaluación de programas con los que se pretende demostrar los vínculos causales entre variables dependientes e independientes.

7.2.3. Modelos orientados a la toma de decisiones

Según la clasificación de Carballo (1990) quien cita fuentes en Stufflebean y Shinkfield (1984) y Worthen (1985) un nuevo tipo de modelos son aquellos denominados “orientados a la toma de decisiones”. Entre cuyos representantes menciona a Cronbach, Stufflebeam y Alkin. Martínez Mediano (1996:155) se refiere al “enfoque decisión-gestión” (también denominado UCLA) de Alkin, al modelo CIPP de Stufflebeam y al modelo UTO de Cronbach.

Parte de la consideración de que la evaluación estará orientada a la toma de decisiones si la información que aporta es útil para poder elegir entre diversas formas de actuación, por lo que implica una elección entre diversas alternativas. El evaluador trabaja en estrecho contacto con todas las personas implicadas en la toma de decisiones, por lo que la eficacia de la evaluación reside en la coordinación del trabajo en equipo.

Como escribe Martínez Mediano (1996:193), Cronbach llama a su teoría “funcionalista” para diferenciarla de las “teorías estructurales” de Fischer y Campbell. Utiliza en sus escritos los términos ortodoxos de validez interna y externa para promover su pensamiento crítico. Para ello inventa un grupo de símbolos denominados genéricamente “UTOS”. Preocupado por la validez interna de las investigaciones sociales “interpreta a los “utos” como el dominio más relevante para la aplicación de la investigación social debido a que tiene que ver con la transferencia de los hallazgos investigativos.”

La teoría de los UTOS de Cronbach (1982) ha sido descrita por Fernández Ballesteros (1995: 29-30) y consiste en estimar “las posibilidades de generalización que tenemos desde los resultados de nuestra evaluación (utos) a los UTOS y, de éstos, a un conjunto más amplio de *UTOS” (estrella). Es decir se nombran muestras obtenidas de diferentes contextos calificados progresivamente (según su mayor capacidad de generalización) en “utos”, “UTOS” y “*UTOS” (estrella). Cada uno de estos “utos” están formados por unidades, tratamientos, observaciones y situaciones que se utilizan en la

observación extraídos de contextos que van adquiriendo un grado progresivo de generalización. “Aunque para Cronbach la generalización a los *UTOS entraña un importante objetivo de la evaluación de programas como metodología científica, tal generalización trasciende la calidad de la evaluación y depende, en gran medida, del proceso de intervención social y del estado de la ciencia en que ésta se basa”.

Según Martínez Mediano (1996:190), Cronbach, considera que los programas tienen diferentes estadios de maduración describiendo hasta cuatro (pruebas a pequeña escala, superrealizaciones, estudios prototípicos y estadio de operación del programa) lo que supone plantear diferentes estrategias operativas que van acentuándose en el diseño hasta llegar al momento definitivo. En este sentido tiene una concepción flexible de los diseños de investigación los cuales deben tener en cuenta tres principios básicos.

- a) Evitar hacer un único y amplio estudio; es preferible realizar estudios pequeños, programáticamente vinculados que permitan afinar los diseños
- b) Es preferible estudios con gran cantidad de cuestiones, aunque de manera vaga, que estudios que pretendan respuestas altamente precisas
- c) Los temas o cuestiones de evaluación se van a priorizar en dos fases; una divergente que pretende sólo generar posibles temas a través de todos los ciudadanos que forman una comunidad política a fin de descubrir temas de influencia; y una segunda fase convergente en la que hay que determinar cuáles son las cuestiones más importantes sobre las que se espera una respuesta razonable.

El modelo CIPP de Stufflebeam parte de la consideración del papel fundamental del evaluador como facilitador en el proceso de la toma de decisiones: para proporcionar información útil y ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas. En este sentido la práctica evaluativa es un proceso en

tres etapas para identificar, obtener y proporcionar información. El objeto a evaluar debe ser valorado en los aspectos referidos a la evaluación del **Contexto** como ayuda para la designación de metas; la evaluación de **Entrada** como ayuda para dar forma a las propuestas; la evaluación del **Proceso** como guía de su realización; y la evaluación del **Producto** al servicio de las decisiones de reciclaje (o continuidad del programa). Estos cuatro aspectos según Alvira (1991:16) dan origen a cuatro tipos distintos de evaluación:

- Evaluación del contexto (C), que se centra en el análisis de la población objeto de la intervención, valoración de sus necesidades, identificación del programa de intervención alternativos y análisis de la coherencia de los objetivos propuestos.
- Evaluación de los inputs (I), o análisis de los programas y la planificación de la intervención.
- Evaluación del proceso (P), o análisis de la realización de la intervención, las actividades desarrolladas y la implementación del programa.
- Evaluación del producto (P), como análisis de los resultados poniéndolo en relación con los objetivos y la información obtenida en otros tipos de evaluación.

Otra importante aportación de Stufflebeam son los resultados de la *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials* conocidas como las “normas del Joint Committée” órgano dirigido por él mismo en 1981 y del que se formularon unas condiciones mínimas que deben reunir toda evaluación que se precie; entre las que destacan cuatro básicamente: que sea útil, factible, ética y exacta.

Igual que otros teóricos Stufflebeam ha contado con partidarios y detractores. Unos y otros han puesto el acento en los aspectos positivos y negativos que han creído observar en sus planteamientos. Como ventajas del modelo se señalan la capacidad que ha tenido para ofrecer un modelo de evaluación sistemática que ciertamente ha animado a muchos grupos y organizaciones a realizar procesos evaluativos.

Asímismo el modelo proporciona a los profesionales una base lógica para la intervención. Algunas críticas han ido dirigidas a señalar que su modelo no se aleja del modelo tradicional de evaluación centrada en objetivos con la salvedad de que se pueda hablar de un modelo de evaluación totalizadora y sistemática. Además se añaden como aspectos negativos la incapacidad de determinar de manera implícita el éxito del programa y la enorme dependencia del evaluador como responsable en el proceso de la toma de decisiones.

7. 2.4. Modelos orientados al juicio

Consisten en que el evaluador utilice su competencia profesional para emitir juicios de valor sobre un programa. Entre los representantes más significativos de estos modelos se encuentran según Carballo (1990) Eisner, Stake y sobre todo Scriven.

Scriven, dice Martínez Mediano (1996:161), es uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna. Su gran aportación ha sido su capacidad para “etiquetar conceptos”. Así los términos de “evaluación sumativa versus formativa”, “evaluación libre de metas”, “evaluación libre de costos” o “metaevaluación” son términos conceptualmente definidos y aportados por él a la cultura de la investigación evaluativa.

Su teoría de la evaluación es identificada por Colás y Rebollo (1993:40) como “Modelo sin referencia a objetivos” precisamente (así lo argumenta la fuente citada) como “fuerte aportación al modelo basado en objetivos”.

Scriven propone que el evaluador desconozca deliberadamente los objetivos del programa ya que su conocimiento puede obstaculizar la misma evaluación; si pensamos que el éxito del programa se basa en la valoración del grado de consecución de sus objetivos.

El modelo se centra en descubrir las consecuencias reales y totales que produce la intervención social tomando como criterio de evaluación a los receptores de los programas y poniendo el acento en sus necesidades, intereses, pensamientos y aspiraciones. Por este mismo planteamiento el modelo evaluativo ha derivado en un tipo particular de evaluación sumativa denominado “evaluación orientada al consumidor”. En todos los casos el enfoque con respecto al rol del evaluador es externo.

Un modelo muy significativo, comentado por Carballo (1990), es el de la figura de Stake (1967) que mantiene que los dos principales cometidos de una evaluación son realizar una descripción y un juicio sobre el programa evaluado. En la fase descriptiva Stake sigue el procedimiento propuesto por Tyler: análisis de congruencias, comparar resultados perseguidos por el programa y los realmente conseguidos. Al mismo tiempo se estudia la coherencia entre antecedentes (contexto y entradas), el proceso y los resultados del mismo. En la fase de juicio Stake considera que los criterios y procesos deben reflejar el mérito y defecto percibido en los grupos que emiten el juicio.

Como aspectos positivos se les reconoce a estos modelos la importante visión de incorporar a las personas implicadas como criterios para la valoración del programa. Por el contrario se les censura el enorme peso que juega el evaluador lo que significa plantear previamente su competencia, profesionalidad y la calidad de sus juicios.

7.2.5. Modelos políticos o de debate

Modelos de escasa incidencia en los ámbitos sociales y educativos y que comentamos aquí por el simple hecho de seguir con el esquema de análisis de Carballo (1990). Según este autor se trata de una “amplia gama de prácticas evaluativas divergentes(...) Consiste en que los evaluadores plantean puntos de vista distintos o contrapuestos al objeto de contrastar deficiencias y errores y así valorar los posibles costos y beneficios potenciales de diversas políticas”. Entre los ejemplos citados tenemos: “Modelos contrapuestos” de

Owens (1973), “modelo judicial” de Wolf, R.L. (1974, 1985), Clark (1963) y Coleman (1966).

7.2.6. Modelos de intuición pluralista u holísticos

Según podemos saber por Carballo (1990: 62) el término “intuición pluralista” fue utilizado por House (1980) con el que pretendía transmitir la idea de que el “evaluador es la persona encargada de representar las diferentes necesidades y valoraciones de todos los sujetos o grupos implicados en un programa sopesando y equilibrando de manera intuitiva dicha pluralidad de juicios y criterios .

Es decir, lo verdaderamente decisivo son los puntos de vista de aquellos que son evaluados. Colás (1993) llama al conjunto de modelos contenidos en esta apreciación “modelos subjetivistas”; los cuales empiezan a desarrollarse a comienzos de los años sesenta, coincidiendo con el surgimiento del paradigma interpretativo en la investigación educativa. Citando a Farley (1985 ob. cit, p.41): “el saber es una creación humana que está estrechamente vinculado a los valores, creencias y actitudes de quienes están inmersos en la realidad”.

García Ramos, 1991, (Bordón 43 (4), 470) dice que estos modelos “se sitúan en la perspectiva fenomenológica, de base inductiva, generalista (holística) y subjetiva. Se preocupan por el proceso, básicamente y dentro del marco social. Su base disciplinar la constituye la sociología y la antropología, cuyas metodologías buscan describir la realidad y siempre desde la perspectiva de los protagonistas. Utiliza, por tanto, métodos etnográficos, estudios de casos, observación participante y triangulación en la investigación que realizan. Se apoyan en la idea de que la evaluación es observación e interpretación, comprensión de lo que sucede para extraer conclusiones”. Colás (1993:41-43) afirma que el evaluador desde esta perspectiva “asume un rol de cooperación con los participantes e implementadores del programa (...) proporciona información al propio cliente del programa para tomar conciencia del proceso vivido”. “Interacciona con el fenómeno”, dice García Ramos (1992, Bordón 43 (4), 470).

Entre los modelos mas conocidos e influyentes destacan: “Evaluación Transaccional “ de Rippey (1973); “Evaluación respondente” de Stake (1975); “Evaluación democrática” de McDonald (1975); “Evaluación Iluminativa” de Parlett y Hamilton (1977).

En el amplio espectro de las propuestas, que realizan los múltiples autores que han estudiado e investigado los procesos de investigación evaluativa, podemos reconocer algunos elementos significativos.

Inicialmente, como apunta De Miguel (2000:8): “se podría decir que los modelos relativos a la evaluación de programas experimentaron un cambio paradigmático similar al que ha tenido lugar en la investigación educativa: frente a las posiciones iniciales(...) (basadas) en supuestos positivistas (...) nos hemos ido acercando a planteamientos que consideraban como imprescindible en todo proceso de evaluación “tener en cuenta el punto de vista de los implicados” (expresión utilizada por Guba Y Lincoln, 1981 y también Patton, 1987) para lo que es imprescindible introducirse comprensivamente en la realidad del programa (...). Este hecho inicialmente plantea una clara dicotomía en la perspectiva u enfoque de la evaluación según que su finalidad tenga una orientación nomotética o ideográfica, reabriendo (como habían señalado Cook y Reichart, 1986) el debate cuantitativo- cualitativo”.

Otra circunstancia en el horizonte de esta problemática es el hecho, apuntado por Martínez Mediano (1996: 255), de que las evaluaciones hayan tenido una orientación predominante por el método mientras que aparece escasamente desarrollado un marco conceptual que guíe la práctica. Así en los primeros momentos “ la evaluación de programas no se veía como una disciplina de conocimiento, sino como una modalidad de investigación aplicada dentro de la Educación y de las Ciencias Sociales”.

En el contexto anglosajón, podemos reconocer como hay autores como Campbell y Stanley (1963) y Cook y Campbell (1969) que son defensores del paradigma experimental; mientras que otros como Parlett y Hamilton (1978) y

Guba y Lincoln (1981) defensores de los métodos naturalistas, negaban cualquier mérito de los métodos experimentales o cuasi experimentales. Entre ambas han prosperado propuestas que defienden la complementariedad metodológica como los de Stufflebeam, Cronbach, Rossi, Freeman o el caso más conocido de Cook y Reichardt (1986).

Desde Cook y Reichardt (1986) a la actualidad, muchos autores han realizado esfuerzos en considerar propuestas clasificatorias de los diferentes modelos huyendo del planteamiento dicotómico, a sabiendas de que no se corresponde con la complejidad de cualquier realidad que se estudie.

Ya hemos citado la propuesta que realiza De Miguel (2000: 3-9) en función de tres enfoques: centrados en la finalidad, sobre el criterio de valor y en función del rol que desempeña el evaluador.

Otras clasificaciones son más esquemáticas como la de “modelos objetivistas versus subjetivistas” de Colás y Rebollo (1983) o la descripción de los diferentes modelos sin criterios de clasificación específicos centrandose en la “personalización” de la propuesta, como hacen Alvira (1991) o Martínez Mediano (1996). Así hablan por ejemplo de “la evaluación orientada a la decisión de Stufflebeam”; señalándola como una propuesta particular o al menos con una impronta personal muy determinante en función de su autor.

La realidad, por otra parte, es que existe cierta coincidencia en clasificar los modelos clásicos o tradicionales construidos en la “órbita” del paradigma positivista; mientras existe, al contrario, cierta heterogeneidad en la forma de interpretar las propuestas, en el contexto metodológico del paradigma cualitativo.

Nuestra necesidad expositiva, al tener que clasificar las diferentes propuestas, ha desembocado en esta reflexión y además da pie a que definamos un esquema que consideremos adecuado.

Nuestro planteamiento, para el conjunto de propuestas, realizadas desde el paradigma naturalista o constructivista (evaluación respondiente frente a preordenada como defiende Stake, 1983) será denominada con el calificativo, que emplean Guba y Lincoln (1985) cuando se refieren a los “modelos educativos de cuarta generación”, especificando que de ellos nos referiremos a los modelos cuyas finalidades estén “orientada a las audiencias implicadas” y/o “toma de decisiones” a fin de comprender y transformar los procesos (De Miguel, 2000:5).

Además utilizamos ciertos elementos clasificatorios empleados por Perez Gómez (en Gimeno Sacristan y Pérez Gómez, 1989: 426-449) que consideramos de enorme utilidad. Así la línea expositiva que seguiremos será:

- Propuesta teórica conceptual de Guba y Lincoln de evaluación naturalista, como evolución de modelos previos, denominada “evaluación de la cuarta generación” en cuyo ámbito ubicamos los siguientes modelos:
 - Modelo de evaluación basado en la “crítica artística” desarrollada por Eisner y la escuela de la Universidad de Stanford (EEUU).
 - Modelo de evaluación basado en la “negociación o estudio de casos” surgido en la 1ª Conferencia de Cambridge (1972) y basado sobre todo en la propuesta de Parlett y Hamilton con el nombre de “evaluación iluminativa”.
 - Modelo de evaluación basado en la “reconsideración de los estudios de casos” surgido en la 2ª Conferencia de Cambridge (1975) que incluye las propuestas de Stake de “evaluación respondiente” y de MacDonald de “evaluación democrática”
 - Modelo de evaluación y/o “autoevaluación” identificado con el nombre de “evaluación crítica”

7.3. PROPUESTAS DE EVALUACIÓN NATURALISTA QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA

A comienzos de los años 80, Guba y Lincoln (1981,1985,1989,1991, 1994), inician una serie de publicaciones conjuntas. La temática es lo que Martínez Mediano (1993: 200-202) ha dado en llamar “nuevo paradigma”.

La trayectoria personal e investigadora de ambos investigadores es muy esclarecedora a la hora de comprender su planteamiento.

Guba, profesor de la universidad de Indiana (EE.UU) ha sido discípulo de Tyler y compañero de Stufflebeam. A finales de los setenta muestra un gran interés por definir el “modelo naturalista” que más tarde llamaría “constructivista”. A su vez este nuevo planteamiento pasó a llamarlo “paradigma dialogante” (basado en los métodos de la hermeneútica y de la dialéctica).

Lincoln, profesora de la universidad de Vanderbilt (EEUU) ha tenido un gran interés por la investigación de la teoría organizativa y la profundización del nuevo paradigma. En las publicaciones que comparten realizan un estudio de la “historia de la investigación en las Ciencias Sociales”.

Los postulados teóricos de evaluación que ambos defienden lo denominan de “cuarta generación” en contraposición a los postulados previos:

Cuadro 7.3

	1 ^a GENERACIÓN	2 ^a GENERACIÓN	3 ^a GENERACIÓN	4 ^a GENERACIÓN
Periodo histórico	Finales del XIX y principios del XX	Posterior a la 1 ^a Guerra Mundial	Décadas de los 60 y 70; contextualizada en EEUU	Décadas de los 80 y 90
Finalidad investigadora	Evaluación de los rendimientos y de la inteligencia	Evaluación de la eficacia del curriculum académico (EEUU)	Evaluación orientada a la decisión y al juicio	Evaluación orientada a la comprensión y/o al cambio
Procedimientos	Test estandarizados	Evaluación basada en objetivos	Predominio de modelos cuasi experimentales y comienzos del enfoque cualitativo	Constructivismo (procesual hermeneúatico-dialéctico)
Características generales (rasgo o interés del conocimiento)	Interés por la medida	Descripción	Interés por el juicio	transformación o cambio
Hitos		Tyler como referente	Cronbach, Scriven, Stake, Stufflebeam	Eisner, Mc Donald, Stake Stenhouse, Parlett, Elliot, Hamilton,

Fuente: Elaboración propia, según Guba y Lincoln(1985) y Martínez Mediano (1996)

Las aportaciones más importantes de este modelo son:

- Frente a los modelos preordenados hablamos de modelos emergentes los cuales son establecidos a posteriori. Esta idea sirve para recordar la importancia que en este modelo tiene la negociación permanente. De ahí los calificativos de investigación “dialógica”, “consensuada” o “colaborativa”.

- El público investigado, incluyendo todas las tipologías, constituye las audiencias, siendo éstas el eje central de estas investigaciones. Debe existir una permanente apertura y receptividad hacia las personas que participan en la investigación; de tal forma que los hechos carecen de entidad si no van acompañados de las diferentes perspectivas de los participantes. Todos a su vez aprenden unos de otros compartiendo responsabilidades, en un sistema de relaciones hermeneúicas- dialécticas.
- Bajo las ideas contenidas en los puntos anteriores podemos considerar a la evaluación como un proceso de colaboración en la que se explicitan unos hechos o realidad surgidas en este mismo proceso. Se produce por tanto una revisión permanente; proceso continuo, recursivo y divergente que se opera basadas en unos valores. Hechos y valores van unidos y los primeros sólo adquieren significado en el marco teórico de los segundos.
- La evaluación es un proceso local y contextualizado, de tal forma que los fenómenos no pueden ser comprendidos fuera de esta realidad. Los elementos fundamentales que lo integran tienen carácter socio cultural y político en el que el investigador (“descriptor, historiador, iluminador”) comparte responsabilidades intentando orientar su presencia como agente de cambio.

Guba y Lincoln (1989: 233-250) proponen unos criterios para valorar las evaluaciones:

1. Inicialmente, se refieren a los que emplea el paradigma positivista: validez interna y externa, fiabilidad y objetividad. De aquí surgen, para su aplicación al paradigma constructivista, los criterios alternativos de credibilidad, transferibilidad, seguridad y confirmabilidad.
2. En segundo lugar, se refieren a que la evaluación constructivista, para enjuiciar sus evaluaciones, utiliza el proceso hermeneúico como un control de calidad propio.

3. En tercer lugar, se refieren al criterio de autenticidad que supone, por otra parte, aquel criterio que identifican la evolución sobre los postulados del paradigma alternativo o para el cambio, el cual es en sí mismo una evolución del paradigma hermeneúutico.

Este criterio, según Guba y Lincoln (1986) cit. por Martínez Mediano (1993:210), incluye los elementos de justicia o estructura de valores subyacentes en el proceso evaluativo; autenticidad ontológica o la forma de maduración personal de los participantes en el proceso; autenticidad educativa o grado de aprecio de la madurez alcanzada por otros fuera del grupo; autenticidad catalítica o grado de desarrollo que alcanza la acción del proceso; y autenticidad táctica o poder de los participantes para actuar. En comparación con la propuesta de Stake (1975) dice Martínez Mediano (1993) “en realidad, la autenticidad parece ser una reelaboración del concepto de sensibilidad – responsiva”.

7.4. MODELO BASADO EN LA “CRÍTICA ARTÍSTICA” DE EISNER

La principal característica de este modelo de evaluación, dice Pérez Gómez (1989:438), es que rompe radicalmente con los modelos experimentales convencionales. El modelo se asienta en la consideración de la enseñanza como un arte y del profesor como un artista.

Según el mismo Eisner (1977), las pretensiones del evaluador deben ser interpretar la realidad observada a través de una descripción etnográfica densa que recoja todos los elementos del contexto, la cultura y la forma de presentación o desenvolvimiento del programa. El proceso investigador tiene, según su propuesta, tres etapas: descripción de los hechos en su contexto; interpretación o explicación teórica/práctica; emisión de juicios de valor o reconocimiento de los méritos basándose en criterios específicos y contextualizados.

La descripción de los hechos en su contexto, parte de la consideración de que la realidad es compleja (“plural y holística” la llamó Carballo, 1990) y en ella los fenómenos adquieren un carácter procesual. Esta realidad debe reflejarse en todos sus detalles a fin de que los lectores del informe puedan saber “lo que es estar/ haber estado allí”. En el desarrollo del proceso descriptivo se suceden dos fases. Inicialmente, utilizando todo tipo de exposiciones y argumentaciones aportadas directamente por los protagonistas, se efectúa una exposición de los hechos (“enfoque fáctico” como lo denominó Eisner, 1981) hasta que queden detallados todos los rasgos que centren el interés de la investigación. En segundo lugar, siguiendo la actividad descriptiva, se realiza una exposición o enfoque metafórico- artístico (Eisner, 1981) en el que se incluyen todo tipo de lenguajes, emociones, sentimientos que de forma casi teatral, a modo de guión por actos, queden representados los hechos en la naturaleza subjetiva (“poética” dice Eisner) de los hechos.

La interpretación supone una fase de especial elaboración en la investigación ya que se trata de reconocer las interacciones teórico- práctica que se están produciendo. Es decir en función de los hechos descritos la fase interpretativa pretende encontrar su correlato en el conocimiento construido en el ámbito general de la Ciencias Sociales desde todas sus dimensiones: antropológicas, sociológicas, históricas, filosóficas, psicológicas, económicas, pedagógicas, etc.

Se trata de utilizar “cuerpos teóricos” para explicar los acontecimientos descritos mediante un proceso crítico, interconectado y fluido. Interpretar, dice Eisner, consiste en “buscar significados, entender lo que ocurre más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas y latentes”.

La emisión de juicio supone valorar los fenómenos en función de una norma. Esta fase, en el contexto de la evaluación crítica- artística, es la que le da sentido a la naturaleza del modelo. Por tanto vuelve a ser artística ya que supone en una primera fase, identificar los criterios o normas adecuados al propio carácter del fenómeno. Para ello no valen criterios estandar ni

definitivos; sino que deben encontrarse aquellos que sean de “utilidad paradigmática” a los protagonistas o audiencias en función de sus concepciones y principios y con respecto al conjunto de la sociedad en la que se desenvuelven. Para Eisner la evaluación es una actividad de valoración porque la misma educación es una actividad normativa pero adecuándose, a su vez, a las peculiaridades singulares del fenómeno. El carácter crítico surge de esta singularidad y se referencia en el conjunto y el modelo que dicen representarse en el fenómeno.

El modelo de evaluación crítica- artística es emergente ya que no puede estar preordenada la capacidad particular de capturar “la esencia de lo singular”. Entendiendo una triple dimensión en esta singularidad. Primero porque singular es la capacidad del investigador para captar y expresar aspectos relevantes y relaciones, sentimientos, emociones o hechos. Segundo porque singular es el fenómeno en sí mismo, irrepetible, como cualquier acto humano contextualizado en unas dimensiones espacio- temporales. Tercero porque singular es la interacción simbiótica que se produce entre el investigador y el fenómeno; considerando a éste no como hechos finales sino como hechos dinámicos interpretados por unos protagonistas los cuales a su vez están sometidos a su particular proceso vivencial.

El lenguaje que propone Eisner no es discursivo ya que recurre a formas expresivas en la fase descriptiva en la que fundamentalmente reproduce ideas y argumentos. En la fase interpretativa utiliza modelos, esquemas, conceptos para explicar y apreciar lo fundamental y latente sobre lo accesorio. El modelo requiere también de “intuición empática”. Es decir capacidad, experiencia, conocimientos, sensibilidad o apertura en el investigador en función de sus posibilidades sociopersonales en relación a los protagonistas.

Las mayores críticas que ha recibido el modelo provienen de la acusación de escasas “garantías científicas” y del impreciso ordenamiento de los procedimientos metodológicos; es decir se acusa de dejar todo al devenir circunstancial lo que puede encarecer, en buena medida, el rigor científico

exigible. Estas acusaciones hay que reconocerlas también en el contexto intelectual de Eisner quien se encontraba enfrentado a los planteamientos de otros colegas representantes de la tradición positivista.

Para mitigar estas críticas, Eisner propuso la que llamó la “corroboración estructural” y “adecuación referencial” como mecanismos para alcanzar la fiabilidad y validez del modelo de evaluación basado en la crítica artística.

Eisner (1981: 11) dice que “una crítica educativa es válida y fiable cuando capacita a alguien con menor especialización que el crítico para ver lo que de otro modo permanecería oculto”.

La “corroboración estructural” es interpretada, en la metodología sociológica como la triangulación, es decir la comprobación de una “verdad subyacente” a través de operaciones convergentes que afecten al método, al evaluador o a otro procedimiento del diseño.

Por su parte la “adecuación referencial” hace alusión a lo que Pérez Gómez (1989:440) llama “la posibilidad de encontrar en el programa criticado las características a las que apunta la crítica”. Es decir, la capacidad de que los protagonistas o audiencias del programa perciban, comprendan y valoren el sentido de la crítica (entendida como argumentación positiva sobre aspectos susceptibles de revisión o mejora) y accedan a una dimensión perceptiva nueva que les posibilite nuevas fases evaluativas. “Es una búsqueda de significados nuevos sobre la constatación de la eficacia”, como criterio de valor, basándose en los objetivos o los resultados tanto planificados como no planificados.

El modelo de evaluación basado en la crítica artística se concreta en un informe escrito que refleje un “retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas” (Pérez Gómez, 1989).

7.5. “EVALUACIÓN RESPONDENTE” DE STAKE

A partir de 1975, basada en su anterior formulación del “modelo de la figura” (*The countenance of educational evaluation*, 1967, 1982), R.E.Stake introduce en sucesivos escritos (1983,1990,1994,1998), el término “*Responsive evaluation*”. La traducción, según qué autores, ha permitido acuñar diferentes términos. Parece ser que en los primeros años el término fue traducido de una forma más literal (“*evaluación de réplica*” aparecido en Dockrell y Hamilton, 1983).

Posteriormente se viene utilizando una terminología que, aunque sinónima, parece tener un carácter menos orientada a la idea de un discurso alternativo y más enfocada al carácter interpretativo- emergente del proceso evaluativo. Así podemos encontrar casi de forma generalizada el término “evaluación respondiente” o “evaluación respondente” (la primera forma en Carballo, 1990; Alvira, 1991; Colás, 1993; y la segunda en Martínez Mediano, 1996).

Recientemente, (Stake, 1998: 9) aparece el término “evaluación receptiva” para señalar “ el estudio de evaluación desde una perspectiva cualitativa, y en concreto mediante los métodos del estudio de casos”. En esta misma fuente Stake (1998: 21), al referirse al papel interpretativo de la observación y a su carácter provisional, al estar determinado por la producción sucesiva de preguntas que evolucionan con el proceso, dice que “si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambio el diseño”. Parlett y Hamilton (1976) lo llamaron enfoque progresivo”. De lo que pueden hacerse dos comentario. Primero la confirmación de la especificidad del concepto “progresivo” referido al diseño emergente de los estudios de caso que operan con metodología cualitativa fundamentalmente. En segundo lugar la procedencia del término que no se la atribuye a sí mismo, sino a otros autores.

En todos los casos se trata del concepto básico del que parte Stake para presentar un sistema o “enfoque respondiente” frente a un sistema o

“enfoque preordenado”. Stake dice textualmente: (en Dockrell y Hamilton, 1983,: 95):

“Esta teoría nuestra subraya la distinción entre un sistema preordenado y un sistema de réplica. En un pasado reciente la distinción principal que establecían los metodólogos era la existente entre lo que Scriven llamó evaluación formativa y evaluación sumativa. Prestaba atención a la diferencia entre los programas en desarrollo y los ya desarrollados, e implícitamente a la evaluación para una audiencia local de un programa en un entorno específico en contraste con la evaluación para muchas audiencias de un programa potencialmente generalizable. Estas son distinciones importantes pero aún me parece más importante diferenciar entre estudios de una evaluación preordenada y los de una evaluación de réplica”.

En esta misma línea del discurso Stake, confronta las características del modelo preordenado (Ob. Cit. 98): “Formulación de los fines; empleo de tests objetivos; las normas observadas por el personal del programa y los informes de tipo investigador”. Por el contrario “una evaluación educativa es evaluación de réplica: si se orienta más directamente a las actividades del programa que a los propósitos de éste; si responde a las exigencias de información de la audiencia; si al informar del éxito y del fracaso del programa alude a las diferentes perspectivas de valor de las personas”. Es decir, aunque alude a un planteamiento metodológico sistemático es importante precisar la apuesta decidida por un modelo inesperado y, en cierta medida, desafiante en su desarrollo. Nos estamos, pues, refiriendo a los modelos de investigación-evaluación emergente.

Con respecto a la finalidad o finalidades del proceso evaluador, señala (Stake, 1983:97) que “no podemos permitir que sean Astin y Panos o Tyler o Stake quienes decidan cuáles son las cuestiones a las que hay que atender en cada situación. El evaluador será quien tenga que resolverlo (...) El evaluador se pone a sí mismo a prueba en esta elección”.

Según Martínez Mediano (1996: 179) “un estudio de evaluación respondiente pretende descubrir el mérito y las deficiencias de un programa. Supone un acercamiento a las múltiples y, a veces, contradictorias normas en las que se apoyan los distintos grupos”. Con respecto a las actuaciones que el evaluador llevará a cabo; vamos a reflejarlas en un texto en el que quedan recogidas: según el mismo Stake (1983:96) y según la interpretación que de éstas hace Martínez Mediano (1993:181).

Cuadro 7.4

TEXTO ORIGINAL DE STAKE	SISTEMATIZACIÓN QUE PROPONE MARTÍNEZ MEDIANO
<p>“Para realizar una evaluación de este tipo, el evaluador ha de realizar, desde luego, muchas cosas. Tiene que establecer un plan de observaciones y negociaciones (1) (2). Dispondrá que varias personas observen el programa (7). Con su ayuda preparará narraciones breves, descripciones, exhibición de lo producido, gráficos, etc (3). Ha de averiguar lo que resulta de valor para su audiencia (4). Reunirá expresiones de valor procedentes de diversos individuos cuyos puntos de vista difieran (5) (6). Desde luego comprobará la calidad de las anotaciones. Hará que el personal del programa reaccione ante la precisión de sus representaciones. Logrará que personas autorizadas manifiesten su reacción (7) ante la importancia de los diversos hallazgos y que los miembros de la audiencia respondan ante la relevancia de sus descubrimientos (8). Gran parte de esta tarea será realizada de una manera informal, conforme a un itinerario y tomando notas de la acción y la reacción (9). Optará por medios de comunicación accesibles a su audiencia para incrementar la posibilidad y la fidelidad de la comunicación (10) . Realizará un informe final por escrito, o no lo hará, según lo acordado entre él y sus clientes”.(11) (12)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias. 2. Identificar el alcance del programa. 3. Revisar las actividades del programa. 4. Descubrir los propósitos y preocupaciones, de todos. 5. Conceptualizar los temas, cuestiones y problemas. 6. Identificar las necesidades de datos y temas conflictivos. 7. Seleccionar los observadores, los jueces; y los instrumentos si fueran necesarios. 8. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados. 9. Tematizar- categorizar-, preparar descripciones, estudios de caso 10. Validar, confirmar, tratar de desconfirmar. 11. Presentar los resultados a las audiencias. 12. Formatear en diversos tipos de informes para el uso de las audiencias.

Fuente: Elaboración propia.

Metodología del estudio de casos

Stake (1983:100) recoge dentro de su modelo dos funciones básicas de la evaluación. Se trata tanto de procedimientos descriptivos como procedimientos de emisión de juicios / valores.

Las matrices para la evaluación de Stake quedan recogidas en una gráfica denominada: “esquema de las formulaciones y datos que ha de recoger el evaluador de un programa educativo”. En ella quedan recogidas los momentos del proceso (que aunque se insiste en que no son secuenciados si deben responder a cierta lógica).

- a) **Exposición razonada:** Se trata inicialmente de descubrir la base racional del programa. El conjunto de valores que lo promueven y las necesidades iniciales que motivan la acción. Es por tanto un proceso inicialmente reflexivo y denotativo.

- b) **Periodo de resolución de la matriz descriptiva** que tiene entidad evaluativa por si misma, como apunta Alvira (1991:13, “aunque la evaluación no está completa hasta que no se emiten los correspondientes juicios de valor, la parte descriptiva es ya una evaluación o enjuiciamiento del programa”. Consiste en la recogida sistemática de información en dos fases generales. diferenciadas por su talante subjetivo la primera, ya que se trata de reconocer impresiones o pretensiones. Y objetiva la segunda. ya que se desenvuelve en un continuo observacional en el que puedan apreciarse la realización efectiva de aquellas intenciones o pretensiones. Además cada una de estas fases deben estar tratadas desde la perspectiva de tres categorías: antecedentes, transacciones o actividades del programa y resultados o consecuencias del mismo. Por tanto. la matriz descriptiva se desglosa en seis momentos (repetimos que no necesariamente secuenciada). A saber:

- ¿Cuáles fueron los antecedentes de este programa en su concepción ideal? o ¿qué se pretendía?
- ¿Qué actividades se plantearon llevar a cabo?
- ¿Qué resultados se esperaban?
- ¿Qué acciones se pusieron en marcha?
- ¿Qué acciones conforman la realización efectiva del programa?
- ¿Qué resultados pueden constatarse?

c) **Periodo de resolución de la matriz de juicio.** Es la fase evaluativa propiamente, en la que hay que tomar importantes decisiones previas. Existen dos opciones esenciales, si consideramos que Stake representa en su planteamiento la definición que hace Scriven (1976) de evaluación, “ la evaluación es un valor comparado con una norma”(…) Por tanto la decisión básica es señalar cuál o cuáles son las normas. Existen según Alvira (1992:14) dos opciones:

- 1) La comparación de los datos descriptivos del programa con los datos de un programa alternativo crítico (es decir que se resuelva en unos parámetros decisorios diferentes y que aporte criterios relativos).
- 2) La comparación de esos datos descriptivos con unas normas de calidad absolutas establecidas con criterios explícitos por los grupos de referencia o participantes más importantes (expertos, políticos, usuarios, etc) sobre las condiciones de partida, las actividades realizadas y sus resultados.
- 3) Finalmente se procede a emitir el juicio sobre el programa en función de su adecuación a las normas absolutas o relativas.

STAKE y la reconstrucción del método del estudio de casos

Pérez Gómez (1989:443) sitúa la celebración de la 2ª Conferencia de Cambridge (diciembre de 1975) como momento culminante para la “reconsideración del estudio de casos”. En ella afirma que se operó una profundización en las características filosóficas, epistemológicas, éticas y metodológicas de este modo de investigación. Stake dedica a lo largo de su obra especial interés a la metodología del estudio de casos. La interpretación que hace de este planteamiento (Stake, 1998:11) se refiere en primer lugar, a la finalidad: “se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” y en segundo lugar a la concepción metodológica: “La visión sobre los estudios de casos que presento parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. No me interesan tanto los estudios de casos cuantitativos(...) Tampoco me inclino por la creación de estudios de casos con propósitos instructivos”.

Martínez Mediano (1996:183) señala que a Stake le gusta la metodología del estudio de caso. Esta metodología se distingue, en primer lugar, por dar una gran importancia a lo que es y a lo que no es el caso(...) Utiliza entrevistas, observaciones, análisis de documentos e informes, medidas abiertas e investigación periodística, resultado un informe complejo, holístico, que implica muchas variables no fácilmente separables, lo que permite al evaluador ser respondiente: Estos métodos se adaptan muy bien a la observación en el sitio donde se desarrolla el programa. El estilo del informe es narrativo, con citas literales, ilustraciones, alusiones y metáforas, e informal. Las comparaciones son implícitas más que explícitas; los temas y las hipótesis pueden ser importantes pero se subordinan a la comprensión del caso”.

“Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista (...) intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la

información que queremos por medio de la observación y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender como ven las cosas los actores, las personas estudiadas. (ob. cit. :23)".

“El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él realizamos estudio de casos(...) Un programa innovador puede ser un caso... El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento (...) El caso es un sistema integrado (...) Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Los sucesos y los procesos encajan peor en la definición” (Stake:16)

“Cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confiamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos(...) Por el contrario destacamos la presencia de un interprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad, lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender en su totalidad. M. Parlett y D. Hamilton (1976).

7.6. "EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA" DE MACDONALD

Pérez Gómez (1989:445) señala que Stenhouse, McDonald y Elliot pueden considerarse como los principales proponentes de un modelo de evaluación que pretende desarrollar al máximo las posibilidades de los nuevos enfoques cualitativos.

Según Martínez Mediano (1996: 214) B. MacDonald (1976, 1978, 1983), en su colaboración en el “proyecto del Curriculum de Humanidades en el Reino Unido” (*Humanities Curriculum Project*), participa del enfoque alternativo a los paradigmas o modelos clásicos. Su propuesta metodológica se centra en el estudio de caso aplicado a la evaluación. Su obra sirvió de pilar para las investigaciones del *Schools Council* que, en el año 1972, llegó a estar compuesto por investigadores tan significativos como: Stenhose, Rudduck, Elliot, y el mismo MacDonald.

Su planteamiento parte de que sólo concibiendo la realidad, tal y como se produce en la vida cotidiana (como un todo en un dinamismo permanente), es posible hablar de una de las condiciones previas y fundamentales de las investigaciones y las evaluaciones.

El calificativo “democrático” es interpretado por Pérez Gómez (1989:446) en el discurso de McDonald, como la necesidad de que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes sean cuantos participen en el programa. Es decir la pluralidad de opiniones e interpretaciones debe expresarse y contrastarse. Metodológicamente se interpreta como un procedimiento de acceso permanente a la “vida subterránea” del programa y de las audiencias implicadas para lo cual los medios más adecuados son la entrevista y el debate. El papel del proceso evaluativo es considerado como “una dimensión fundamental de control de la calidad de los procesos”.

Efectivamente, como investigación naturalista y constructiva, el consenso o negociación con las audiencias es una constante suficientemente explicada en el modelo expuesto por Guba y Lincoln. En este sentido, apunta Pérez Gómez (1989: 447), en el modelo de evaluación democrática “el problema crítico del modelo de negociación en evaluación hace referencia al poder y utilidad de la información”. En alusión a Elliot (1981) “el acceso igual al conocimiento no cambia por sí mismo las relaciones de poder”. Es decir que, en las organizaciones, los principios no son por sí mismo garantes de la efectividad democrática en las relaciones de los individuos entre sí y de estos

con la institución como sistema”. Ahondando aún más en esto, señala que “ el acceso igual al conocimiento no cambia por si mismo las relaciones de poder”. Aunque superásemos la jerarquía que establece el poder de la información, aún así existen posibilidades de manejo y uso de éstas que siguen distinguiendo a las diferentes audiencias.

Así, es muy importante conocer la posición del evaluador. MacDonald (en Gimeno y Pérez Gómez, 1989: 467) diferencia entre las figuras del evaluador y del investigador: “el primero no elige ni controla la actividad que tiene que estudiar; su tarea (...) es encontrar caminos para solucionar cuestiones que otros necesitan (...). Eligiendo sus fidelidades (de los grupos o audiencias investigadas) y prioridades, el evaluador necesariamente adopta una postura política”.

Para Perez Gómez, la neutralidad es un equilibrio difícil sólo posible en un medio auténticamente democrático (donde exista un alto grado de igualdad económica y social). Textualmente afirma que “es necesario distinguir entre los que participan en un proyecto educativo y la audiencia externa interesada en su desarrollo (“*stakeholders*” como los denomina De Miguel, 2000) (...) el evaluador debe tener en consideración la naturaleza jerárquica o democrática de las relaciones de poder (...). De esta forma, (existe el riesgo de que) el producto de su trabajo se (resbale) resbala entre sus dedos y el propósito de incidir y apoyar un cambio radical en la practica educativa se (desvanezca) desvanece”.

MacDonald (1989:474) afirma que “el evaluador está enredado en la acción, encerrado dentro de un proceso político que concierne a la distribución del poder”. Considera que el acto de evaluación no está libre de valores y por tanto la complejidad de las influencias ideológicas afecta a todos los parámetros del proceso evaluativo (concepción, diseño, implementación, resultados y utilización de estos).

Establece una clasificación que denomina “clasificación política de los estudios de evaluación” justificada en que la evaluación produce información que funciona como un recurso para la promoción de intereses y valores particulares.

Dependiendo de la concepción del proceso evaluativo y del uso de los resultados, habla de un modelo de evaluación burocrática en la que “el evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política. (El evaluador) actúa como un consejero de administración y su criterio de éxito es la satisfacción de su cliente”.

Un modelo de evaluación autocrática en el que “el evaluador se concentra en los temas que manifiestan valor educativo, y actúa como un consejero experto. Sus técnicas de estudio deben producir pruebas científicas, porque la base de su poder es la comunidad académica de investigación”.

Y un modelo de investigación democrática en el que “el evaluador reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación del tema. El valor básico es una colectividad de ciudadanos informados y el evaluador actúa como un corredor que intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos. Sus técnicas de recolección y presentación de datos, tienen que ser accesibles para personas no especialistas”.

Según Colás y Rebollo (1993:45) los conceptos claves de la evaluación burocrática son servicio, utilidad y eficacia; de la evaluación autocrática estos conceptos son las normas y la objetividad. Para la evaluación democrática la evaluación es una actividad de análisis y valoración del resultado de una negociación (diálogo, discusión, búsqueda y análisis activo del pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento del programa), confidencialidad y accesibilidad.

Así concluye en que “la evaluación educativa no puede ser neutral en su procedimiento con respecto a las diferentes audiencias ni poseer la misma utilidad para aquellas, cuando los tipos de audiencias se encuentran en conflicto”.

Otros elementos determinantes, señalados por Perez Gómez (1989:447) (presente en los postulados de lo que Guba y Lincoln llamaron evaluadores de “cuarta generación” o evaluación con enfoques constructivista), que afectan extraordinariamente al papel del evaluador en el modelo de negociación. Son primero responder al criterio de autenticidad o garantía de confianza en los resultados (“la evaluación cualitativa o naturalista debe precisar sus métodos, sus supuestos y su lenguaje para que los informes puedan entenderse, analizarse y contrastarse”) y segundo, al criterio o exigencia de confidencialidad o superar el difícil equilibrio entre unos datos útiles y realistas con la salvaguarda de la identidad e intimidad de las audiencias.

7.7. “EVALUACIÓN ILUMINATIVA” DE PARLETT Y HAMILTON

M. Parlett y D. Hamilton publican en 1972 : *Evaluation as illumination: A new to the study of innovative programmes* (La evaluación como iluminación: un nuevo enfoque para el estudio de los programas innovadores). Este texto, aunque no es el único (en 1976 publican “Evaluación como iluminación” en D. Tawney: “Curriculum y evaluación en la actualidad. Tendencias e implicaciones”) supone la principal aportación a sus propuestas.

Sus planteamientos mas generales pueden sintetizarse de reseñas aparecidas en Colás (1993), Martínez Mediano (1996) y sobre todo en una versión original de los textos anteriormente mencionados aparecidos en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989: 450- 466).

El punto de partida del documento supone una crítica al enfoque clásico (denominado por estos autores como paradigma “agrícola-botánico” en referencia al uso, en el contexto educativo, de muchas técnicas experimentales

y estadísticas proveniente del medio agrícola). Este paradigma clásico es fundamentalmente el tyleriano cuya premisa esencial es la determinación previa de los objetivos y, sobre todo, el uso de los diseños experimentales y los análisis estadísticos.

A este modelo o paradigma (referido a lo que Kuhn llamó en 1970 como “visión del mundo”, “filosofía” o planteamiento prescriptivo de áreas, métodos de investigación y normas aceptables de solución y explicación de un fenómeno”) le contraponen, como alternativa, un enfoque cuyas raíces se encuentran en la antropología social, y al que denominan: “paradigma socio-antropológico”.

El calificativo “iluminativo” surge, según los autores, de la pluma de Trow (1970) en el “Instituto de Tecnología de Massachusetts”, para nombrar un proceso investigador progresivo de carácter descriptivo e interpretativo tendente a proporcionar una comprensión amplia de la compleja realidad en la que se desenvuelve la experiencia. “En resumen, trata de orientar y esclarecer una compleja gama de cuestiones” dice Trow(1970). Para los autores (ob. cit. 464) la tarea es proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea al proyecto. “En resumen la tarea es iluminar. En su informe, por tanto, el evaluador tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial y aumentar el nivel de sofisticación del debate”.

Supone, por tanto, una referencia a los contextos amplios en los que se producen el programa o “proyecto innovador”.

Según los propios autores (ob. cit. p. 454) “ los fines de la evaluación iluminativa son el estudio del proyecto innovador: como funciona, como influyen en él las variadas situaciones en que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas; y cómo afecta a las actividades intelectuales de los protagonistas y a sus experiencias vitales de aprendizaje.

Se propone descubrir y documentar cómo han de participar (las audiencias) en el proyecto y, además, discernir y discutir las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación”. La importancia de estudiar los contextos, afirma Colás (1993:44), radica en la multitud de factores que influyen en los programas (de tipo político, económico, social, institucional, personal, etc) y, por tanto, en los efectos derivados de su implementación.

Desde la perspectiva antropológica hay una clara referencia a la cultura, es decir a la forma en la que la comunidad (audiencias que participan del programa) construye intelectualmente su experiencia y cómo su interpretación hay que refenciarla en patrones establecidos. De ahí el planteamiento metodológico de la investigación consistente en desvelar la experiencia desde las claves descriptiva- interpretativa. Según Colás (1993:44) las estrategias metodológicas son elaboradas situacionalmente como consecuencia del contrato o acuerdo con los participantes. Emergen de los procesos de negociación. El diseño de investigación cambia en el transcurso de la propia investigación en función del conocimiento que se va generando de la realidad.

Según Parlett y Hamilton (ob. cit. 454), “el cambio de paradigma, ocasionado por la adopción de la evaluación iluminativa, exige algo más que un intercambio de metodologías: implica también nuevos supuestos, conceptos y terminología. Hay dos conceptos claves para la comprensión de la evaluación iluminativa: el “sistema de instrucción” y el “ambiente de aprendizaje”.

En el contexto social, entendemos por sistema de instrucción las “formas particulares de organizar” los procesos vitales de experiencia comunitaria; los cuales se producen porque existen unos “supuestos”, ideas previas, metas o principios concebidos en un “plan” más o menos deliberado.

Cada experiencia supone la puesta en marcha de unos rudimentos intelectuales que “en cada situación adopta una forma diferente”. Son por tanto experiencias vitales (fundamentalmente determinadas por los contextos y la cultura en ella creados) únicas, aunque no inigualables.

Igualmente, en el contexto social, entendemos por ambiente de aprendizaje el “entorno socio- psicológico y material donde las audiencias trabajan juntas”. Hablamos, pues, del medio de aprendizaje que “representa una red o unas relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas” que interactúan produciendo un único modelo de circunstancias (costumbres, opiniones y estilos), que tienen lugar en aquel sistema de instrucción.

Como referencia, de nuevo, a la finalidad de la evaluación iluminativa plantea como requisito previo esencial “conocer la diversidad y la complejidad de los ambientes de aprendizajes” o más exactamente (ob. cit. 457) “para el análisis de la mútua dependencia entre enseñanza y aprendizaje”.

La evaluación iluminativa, desde el punto de vista del método, dicen los autores (ob. cit. p. 457), “no es un paquete metodológico estandarizado, sino una estrategia global de investigación. Tiene como meta ser a la vez adaptable y ecléctica”. No existen unos métodos únicos ni siquiera preestablecidos, sino que es “el problema el que determina los métodos” y “ningún método es utilizado de forma exclusiva o aislada”. Como medio de evidencia científica los autores hablan de triangulación metodológica, en coherencia con este carácter ecléctico.

A pesar de esta variedad de opciones los métodos principales de recogida son la observación y la entrevista.

Ambos métodos están íntimamente relacionados con el “sistema de investigación” o estructura general del diseño investigador. Textualmente dicen los autores (ob. cit. 458): “Hay tres estadios característicos en la evaluación iluminativa: los investigadores observan, luego preguntan y después tratan de explicar”.

La observación en un primer momento consiste en que “el investigador registra continuamente acontecimientos en periodos de desarrollo, negociaciones y comentarios informales. Al mismo tiempo, busca la

organización de estos datos, añadiendo comentarios interpretativos sobre las características, tanto manifiestas como latentes de la situación”. A esta modalidad de observación, que se emplea especialmente en los momentos iniciales de la investigación, la denomina “observación in situ”, la cual se vale para sus registros de grabaciones y el aporte de documentación diaria.

Otra modalidad de observación, que afecta a una fase posterior, la denominan “observación codificada” la cual supone un perfeccionamiento en la modalidad del registro y acude, para ello, a la utilización de escalas “para registrar modelos de actuación, las características del contexto, la utilización del tiempo y de las posibilidades materiales y los intercambios”.

En cualquier caso la etapa de observación, en su conjunto, consiste en un registro “del comportamiento superficial, no (facilitando) el descubrimiento de las características que subyacen y que son las más significativas”. Los registros deben poseer la mayor fidelidad a la realidad incluyendo todo tipo de “convenciones lingüísticas, jergas, slogans y metáforas que caracterizan la conversación dentro de cada medio de aprendizaje”.

La fase de aplicación de la entrevista es la que denominan de “investigación profunda”. Consiste, por tanto, en un periodo de extraordinaria importancia que debe establecerse con suficiente conocimiento de causa. Para ello el instrumento no tiene una sólo forma de aplicación ya que en épocas previas (década de los sesenta) se había producido un debate sobre el uso de esta técnica en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Inicialmente sugieren que debe emprenderse esta fase con “entrevistas cortas y estructuradas”. El objetivo es identificativo: Conseguir datos biográficos e históricos. En una fase de inmersión la entrevista adquiere un cariz más abierto y menos estructurada, con el objeto de conocer expectativas, opiniones y preocupaciones. Es decir, pasamos de la obtención de datos más objetivos y superficiales a otros de carácter más psicológico- subjetivo. Igualmente, esta segunda modalidad, adquiere una mayor extensión en su desarrollo y, por tanto, un mayor grado de imprevisión.

Con respecto a la selección de los entrevistados los autores sugieren que si las audiencias del programa son de un tamaño abarcable lo adecuado es entrevistar a cada participante. Aunque esta circunstancia rara vez se produce. Por ello es conveniente elaborar criterios de selección. Con referencia a Glaser y Strauss (1967) mencionan dos procedimientos: el aleatorio y el muestreo teórico. El primero es un procedimiento de elección al azar sin la aplicación de preconcepciones ni intereses previos. El segundo es un procedimiento de elección selectiva basándose en las posibilidades informativas de las audiencias, o lo que es igual seleccionar “informadores o grupos particulares con una percepción especial o cuyas posiciones hacen que sus puntos de vista sean interesantes”. Este criterio debe matizarse ya que lo que puede hacer atractivo al informante no tiene porque ser exclusivamente la convergencia o dominio de la información y de la estructura del sistema en el que se articula el programa, sino que por el contrario puede ser igualmente atractivo la divergencia.

Otros instrumentos que pueden ser de utilidad son los que denominan de “papel y lápiz” como pueden ser cuestionarios de preguntas cerradas o abiertas o pruebas estandarizadas. Tienen la gran ventaja que permiten hacer estudios extensivos o a gran escala. Sugieren que estos recursos se utilicen con cierta prudencia y siempre en circunstancias muy justificadas ya que al carecer del valor interactivo y explicativo “pueden llevar a acumulaciones negligentes de datos ininterpretables”. Entre los inconvenientes, además mencionan, que pueden resultar “caros en lo referente al tiempo y a los recursos” e incluso “impersonales e intrusos”. Estos instrumentos pueden presentar cuestiones cerradas que se corresponderan con “datos resúmenes cuantitativos”. Igualmente pueden presentarse cuestiones abiertas, cuya producción de información (denominadas literalmente como “comentarios libres”) al ser de carácter cualitativo, “pueden someterse a análisis de contenido con el fin de proporcionar más resultados numéricos”.

La tercera fase se corresponde con la explicación. Colás (1993:44) afirma que “desde la evaluación iluminativa se espera que el conjunto de informaciones aportadas por el evaluador sirva a diferentes grupos para tomar decisiones difíciles.

El evaluador no debe, en este modelo, emitir juicios de valor, sino descubrir y generar debates acerca de lo que implica el programa y ser participante en él. Su función será poner de manifiesto los juicios de valor de los participantes en el programa”. Considerando, como afirman Parlett y Hamilton (ob. cit. p.464), que “la meta principal es contribuir a la toma de decisiones (de los protagonistas o audiencias implicadas).

La evaluación iluminativa (o proceso investigador) se concentra en la recogida de información más que en el componente de toma de decisiones”; de ahí la extraordinaria connotación que tiene esta fase finalista la propuesta dirigida a explicar el fenómeno de forma densa con el objetivo de “facilitar una comprensión global y holística de la compleja realidad en la que se desarrolla el programa” Colás (1993:44).

Las posibilidades de que pueda cuestionarse la evaluación iluminativa, al tratarse de una investigación de carácter cualitativa y subjetivo, surgen en la reflexión de los autores, (ob. cit. pp. 461-466), para los que recomiendan como medidas referidas a lo que hoy conocemos como triangulación: de expertos, fuentes y métodos. Con respecto a la verificación del informe (refiriéndose al investigador) afirman (ob. cit. 465) que “el rendimiento de su investigación ha de considerarse útil, inteligible y esclarecedor por aquellos interesados en la actividad misma”.

En este proceso investigador es importante señalar el papel del evaluador. Los autores dicen que “el investigador deja su despacho y su registro computado para pasar períodos importantes en el campo de su investigación(...) se concentra totalmente en el proceso, más que en los resultados (...). La observación, junto con la discusión y la investigación

profunda, le conceden la posibilidad de desarrollar un informe sobre la innovación en marcha” (ob. cit. p.465).

Otra variable reflexionada, es el papel del evaluador y el efecto del proceso evaluativo en las audiencias implicadas. Aunque se reconoce ciertos rasgos perturbadores, se recomienda que el papel del evaluador iluminativo sea “ moderado sin ser reservado; tolerante sin ser acomodaticio, y no ser doctrinarios sin ser comprensivos”. Con lo que concluye “que los investigadores en este área necesitan no sólo capacidad técnica e intelectual sino también habilidades interpersonales (...). Necesitan desde el principio clarificar su rol, ser explícitos sobre las metas de su estudio y asegurar que no hay malentendidos o ambigüedades acerca de quien recibirá el informe, por ejemplo. Tampoco debe ser entrometido ni un “voyeur institucionalizado” cediendo a sus intereses personales de investigación”.

En resumen, el esquema general del proceso podemos sintetizarlo en la necesidad de estudiar cualquier programa o experiencia innovadora desde la comprensión intensiva del ambiente en el que se produce (y por medio de un estilo y metodología apropiada) para su explicación; ya que de lo contrario faltaríamos a la verdad de los fenómenos sociales.

Comparativamente las propuestas pueden sintetizarse como siguen:

Cuadro 7.5

STAKE	EISNER	PARLETT Y HAMILTON
FINALIDAD		
El modelo de evaluación respondente, pretende descubrir el mérito y las deficiencias de un programa. Presenta como características que:	El modelo, basado en la crítica artística, pretende interpretar la realidad observada a través de una descripción etnográfica densa que recoja todos los elementos del	El modelo de evaluación iluminativa, presenta la tarea de proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea

<p>-Se orienta directamente a las actividades del programa y a sus propósitos.</p> <p>-Alude a las diferentes perspectivas de las audiencias y a sus necesidades de información.</p>	<p>contexto, la cultura y la forma de presentación o desenvolvimiento del programa. Como acto final se realiza una emisión de juicios de valor o reconocimiento de los méritos, según unos criterios.</p>	<p>al proyecto: La meta principal es contribuir a la toma de decisiones (de las audiencias implicadas). Se concentra en la recogida de información, más que en el componente de toma de decisiones”; En resumen la tarea es iluminar.</p>
--	---	---

PROCEDIMIENTO O SISTEMA DE INVESTIGACIÓN

<p>Este modelo ofrece dos funciones básicas de la evaluación. Se trata tanto de procedimientos descriptivos como de procedimientos de emisión de juicios / valores. Las fases de que consta son:</p> <p>a) Exposición razonada: descubrimiento de la base racional del programa.</p> <p>b) Periodo de resolución de la matriz descriptiva. Recogida sistemática de información en dos fases generales subjetiva la primera y objetiva la segunda. Cada fase debe estar tratada desde la perspectiva de tres categorías: antecedentes, transacciones y resultados.</p> <p>c) Periodo de resolución de la matriz de juicio, que consiste en la comparación de los datos descriptivos con unas normas de calidad absolutas establecidas con criterios explícitos por los grupos de referencia o participantes importantes. Finalmente se procede a emitir el juicio sobre el programa, en función de su</p>	<p>El proceso tiene tres etapas: descripción de los hechos en su contexto; interpretación teórica/práctica; emisión de juicios de valor o reconocimiento de los méritos según unos criterios específicos y contextualizados.</p> <p>1.La descripción considera que la realidad es compleja y adquiere un carácter procesual. Se suceden dos fases:</p> <p>-Enfoque fáctico o exposición de los hechos mediante la utilización de todo tipo de exposiciones y argumentaciones.</p> <p>-Enfoque metafórico- artístico o exposición de todo tipo de lenguajes, emociones, sentimientos por el que puedan quedar representados los hechos en su naturaleza subjetiva.</p> <p>2. La interpretación consiste en reconocer las interacciones teoría – práctica. La explicación en el conocimiento construido, puede encontrarse en las dimensiones: antropológicas, sociológicas, históricas, filosóficas, psicológicas, económicas, pedagógicas, etc.</p> <p>3. La emisión de juicio consiste en valorar los fenómenos en función de una norma. Para ello no valen criterios estandar sino que deben encontrarse</p>	<p>Este modelo se refiere a un proceso investigador progresivo de carácter descriptivo e interpretativo con especial referencia a la cultura o forma en que la comunidad construye intelectualmente su experiencia. De ahí el planteamiento metodológico de la investigación consistente en desvelar la experiencia desde las claves descriptiva- interpretativa. Las estrategias metodológicas emergen de los procesos de negociación.</p> <p>La evaluación iluminativa no es un paquete metodológico estandarizado, sino una estrategia global de investigación. Tiene como meta ser a la vez adaptable y " ecléctica ". No existen unos métodos únicos ni siquiera preestablecidos, sino que es "el problema el que determina los métodos" y "ningún método es utilizado de forma exclusiva o aislada".</p> <p>"Hay tres estadios característicos en la</p>
--	--	--

CAPÍTULO 7: EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

adecuación a las normas.	aquellos que sean de “utilidad paradigmática” a los protagonistas o audiencias, en función de sus concepciones.	evaluación iluminativa: los investigadores observan, luego preguntan y después tratan de explicar”.
--------------------------	---	---

PAPEL DEL EVALUADOR

<p>El evaluador será quien tenga que resolver el proceso de la investigación y decidir sobre sus cuestiones.</p> <p>El método del estudio de casos, es empático y no intervencionista, aunque destacamos la presencia del evaluador en el campo (se debe intentar no estorbar en la actividad cotidiana, no examinar, ni siquiera entrevistar, sí podemos conseguir la información por medio de la observación y la revisión documental).</p>	<p>El modelo requiere de “intuición empática” por parte del investigador. Es decir, capacidad, experiencia, conocimientos, sensibilidad o apertura en el investigador; en función de sus posibilidades sociopersonales y con relación a los protagonistas.</p>	<p>El evaluador no debe en este modelo, emitir juicios de valor, sino descubrir y generar debates acerca de lo que implica el programa y ser participante en él. Su función será poner de manifiesto los juicios de valor de los participantes en el programa.</p>
---	--	--

MÉTODO DE CONTROL CIENTÍFICO DE LA EVALUACIÓN

<p>Para Stake el evaluador debe analizar la información de la matriz descriptiva atendiendo a la congruencia entre lo pretendido y lo observado y teniendo en cuenta las relaciones dependientes de los resultados y las trasacciones de los antecedentes. Los juicios se harán mediante la aplicación de las normas a los datos descriptivos. La evaluación educativa debe reunir siete principios: igualdad, ubicuidad, diversidad, utilidad, redundancia, ambigüedad y generalización.</p>	<p>Eisner propone la que llamó la “corroboración estructural” y “adecuación referencial” como mecanismos para alcanzar la fiabilidad y validez del modelo. Dice que “una crítica educativa es válida y fiable cuando capacita a alguien con menor especialización que el crítico para ver lo que de otro modo permanecería oculto”. La “corroboración estructural” es interpretada como la triangulación mientras que la “adecuación referencial” es la capacidad de las audiencias del programa de que perciban, comprendan y valoren el sentido de la crítica, entendida como argumentación.</p>	<p>Parlett y Hamilton recomiendan medidas referidas a lo que conocemos como triangulación: de expertos, fuentes y métodos. Con respecto a la verificación del informe (refiriéndose al investigador) afirman que el rendimiento de su investigación ha de considerarse útil, inteligible y esclarecedor por aquellos interesados en la actividad misma.</p>
---	--	---

CARACTERÍSTICAS DEL INFORME

<p>El estilo del informe es narrativo e informal, con citas literales, ilustraciones, alusiones y metáforas. Las comparaciones son implícitas más que explícitas; los temas y las hipótesis pueden ser importantes pero se subordinan a la comprensión del caso.</p>	<p>El lenguaje que propone no es discursivo ya que recurre a formas expresivas en la fase descriptiva en la que fundamentalmente reproduce ideas y argumentos. En la fase interpretativa utiliza modelos, esquemas, conceptos para explicar y apreciar lo fundamental y latente sobre lo accesorio. Por último el modelo de evaluación basado en la crítica artística, se concreta en un informe escrito que refleje un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas.</p>	<p>El informe de naturaleza descriptiva se ajusta a la finalidad del proceso, consistente en proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea al proyecto. Dicho de otra forma el informe es el medio usado para explicar el fenómeno de forma densa.</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración Propia

RESUMEN SEGUNDA PARTE

Destacamos como síntesis de los capítulos 5, 6 y 7 el interés por un encuadre metodológico de carácter ecléctico situado en el llamado paradigma de la complementariedad que aune elementos relevantes y no contradictorios de los paradigmas naturalistas y crítico.

En coherencia con estos planteamientos nos posicionamos en el método etnográfico como método de investigación social y el estudio de casos como procedimiento específico. Asimismo, desde la exigencia evaluativa, pretendemos una apuesta por las versiones más significativas de los modelos de evaluación naturalista; sobre todo por la influencia y el aprovechamiento de las aportaciones de Eisner, Stake, McDonald, Parlett y Hamilton.

**TERCERA PARTE: APLICACIÓN DEL PROCESO
METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para la planificación e implementación del proceso de investigación tomamos, como punto de partida, los elementos previos que determinan la puesta en práctica de la investigación, y que han sido abordados en los capítulos precedentes.

En la introducción general, hemos hablado de la demanda o motivación que orienta el proceso de investigación, las características generales del Programa u objeto de investigación y de la finalidad general y los objetivos de la investigación.

En la Segunda Parte hemos abordado las características del marco conceptual teórico y metodológico.

En esta Tercera Parte, por consiguiente, afrontamos el diseño metodológico de la investigación, entendido como la planificación u organización racional del proceso, y la explicitación del conjunto de estrategias de recogida, análisis y validación de la información.

**VI. SOBRE LA PLANIFICACIÓN
E IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO**

CAPÍTULO 8: ESTRUCTURA DEL DISEÑO

8.1. DEFINICIÓN DE LA ESTRUCTURA Y DEL TIPO DE INVESTIGACIÓN

El punto de partida del diseño, como estructura operativa de la investigación, está en la elección paradigmática predominante y consiste en la elaboración detallada de los pasos a seguir en el proceso de la investigación; o en la elaboración, de un plan o estrategia para recoger, ordenar y analizar la información.

El plan, es un elemento prospectivo que debe ser lo suficientemente flexible como para dar cabida a la multitud de imprevistos que van a aparecer en el proceso de investigación. Lógicamente si hablamos de un enfoque progresivo, la planificación se irá elaborando a lo largo del proceso, lo que no excluye que se realice un diseño aproximativo que sirva de guía y orientación de las fases y decisiones sucesivas.

La elaboración del diseño de la investigación tiene, como fin, mostrar de forma clara y ordenada una serie de elementos interrelacionados y ordenados coherentemente, a través de los cuales se trata de dar respuesta al fin último de la investigación.

La construcción del conocimiento, que pretendemos con esta investigación, viene orientado, desde la perspectiva metodológica, de una investigación aplicada de la que emerge la teoría que sirve de soporte a las decisiones de investigación. Hablamos de una investigación fundamentalmente constructivista, aunque a lo largo de su desarrollo hemos apreciado momentos en los que el grupo tomó iniciativas que pueden ubicarse en el ámbito metodológico de la investigación acción participativa. Estas circunstancias surgieron cuando apreciamos un cambio tanto en el sujeto (son los propios grupos quienes se autocuestionan), la finalidad (la reflexión colectiva y el análisis de su propia realidad supone tomar conciencia y actuar) y el cambio de rol del investigador.

En cualquier caso, las circunstancias de la investigación han estado sometidas a su propio acontecer y, en este sentido, es evidente que la investigación es el arte de su posibilidad; es decir que una cosa es lo que nos hubiese gustado y otra lo que ha ocurrido.

El planteamiento metodológico tiene dos momentos significativos.

Primero, nuestro interés es descriptivo e interpretativo; ya que una vez recopilados suficientes datos pretendemos la interpretación de su significado y la conformación de una teoría. Es decir queremos realizar un intento de explicación de los fenómenos con argumentos de interpretación contrastados que permitan desvelar la estructura y rasgos culturales del grupo.

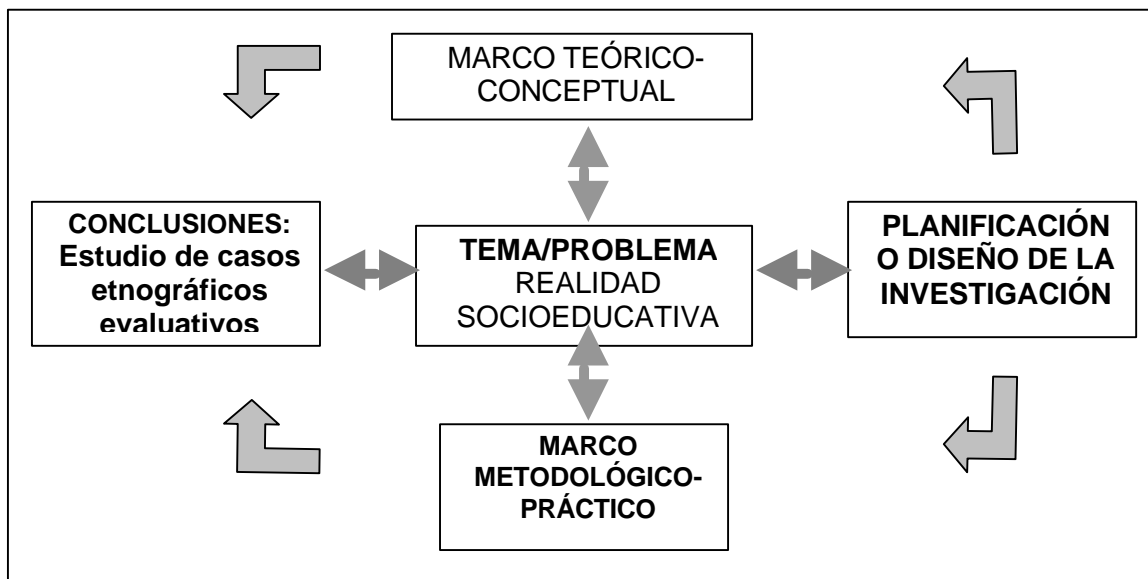
Segundo, para poder ofrecer propuestas fundamentadas realizaremos una proyección del proceso hacia la evaluación de lo interpretado. Además sería muy interesante dar paso a un proceso participativo de reflexión autoevaluativa que posibilite al colectivo argumentar sus potencialidades y limitaciones.

Este planteamiento pretende poner el acento en cada objetivo señalado en la construcción del discurso: La descripción es una tarea que pretende conocer (en su dimensión ojetiva-subjetiva), desvelar la realidad de la experiencia. La interpretación es un momento de elaboración intelectual que afecta expresamente al investigador en la construcción de argumentos y en el contraste posterior de sus deliberaciones con los protagonistas de la experiencia. La evaluación como última fase es una prueba, un test, que opera la experiencia en la búsqueda de posibilidades de sus potencialidades y/o corrección de sus limitaciones.

8.1.1. Rasgos obtenidos de la consideración de un estudio de casos etnográfico

- a) La orientación metodológica la precisamos en un estudio de caso único que supone un análisis inclusivo de procesos irrepetibles y peculiares, tanto del sujeto investigado como del objeto o proceso investigador.
- b) La investigación es de naturaleza esencialmente cualitativa, aunque hemos usado algún procedimiento cuantitativo.
- c) Es un estudio etnográfico ya que concentra los rasgos fundamentales de este tipo de estudios. Se trata de un acceso exploratorio que pretende comprender los acontecimientos en términos de significados desde la perspectiva de los participantes, encuadrados a su vez en un marco interpretativo en el que se considera fundamental el contexto que quedará recogido en un informe con suficientes detalles para que el lector “sepa lo que es estar allí”.
- d) Intentamos conceder un papel simultáneo e integrador a los perfiles epistemológicos (teorías de conocimiento) y metodológico (esquema conceptual de la acción); o lo que es lo mismo unir teoría y práctica. El proceso supone una interpelación permanente investigación-experiencia.

Cuadro 8.1



Fuente:Elaboración propia, según la propuesta de Pozo Llorente, T. (2000)

- e) El proceso de investigación reproduce una lógica de naturaleza cíclica cuya representación y argumentación obtenemos de Pozo Llorente, T. (2000:31). Lo que la autora denomina “ ciclo de la intervención socioeducativa” constituye una estructura interrelacionada que se articula en torno a los ejes fundamentales del proceso de investigación social: una temática central, surgida comúnmente de una situación problema, genera el ciclo que vemos representado en la gráfica anterior. Del desenvolvimiento de este proceso interrelativo deducimos el desarrollo de los contenidos del informe que tendrá dos apartados generales: marco conceptual teórico y marco metodológico práctico. De ambas concepciones obtendremos los productos o conclusiones del estudio. Aunque los tres momentos se articulan en un continuo, la estructura del diseño se ajusta a la formulación evaluativa por ser integradora de los momentos descriptivos e interpretativos.

8.1.2. Rasgos obtenidos de la consideración de una evaluación de programas

El **esquema organizativo de la planificación** que responde, en buena medida, al expuesto por De Miguel (1998), con relación a la “planificación de la evaluación de programas”, se organiza en dos etapas generales:

-La primera etapa se inicia elaborando, **en primer lugar, los objetivos de la investigación** que se pretenden alcanzar. Aquí no vamos a ser reiterativos y nos remitimos a la exposición de estos objetivos que ya hicimos en la Introducción General de este Informe.

En segundo lugar debemos precisar **a) la elección del modelo** o paradigma desde el que se aborda el proceso, así como **b) la perspectiva de análisis** que se considera apropiada.

La elección del modelo es una decisión muy importante entre las distintas alternativas posible, lo que supone una referencia al paradigma que vamos a adoptar. Se puede llevar a cabo desde tres aproximaciones distintas:

- a) Desde el punto de vista de la finalidad del proceso hablamos de modelos centrados en la evaluación de resultados, modelos orientados a las audiencias implicadas y modelos enfocados hacia las decisiones. Así las investigaciones puedan tener tres objetivos básicos respectivamente: verificar, comprender y transformar en alusión a los paradigmas positivista, naturalista y crítico.
- b) Desde la perspectiva de los criterios de valor y que se van a utilizar para juzgar el programa, nos podemos referir a modelos centrados sobre la eficacia, la eficiencia o la efectividad; además de modelos profesionales y orientados hacia la calidad total.

- c) En función del papel que desempeña el evaluador dentro del proceso en relación con las otras audiencias que intervienen en el programa, hablamos de modelos ex ante/ ex post, modelos de evaluación interna/ externa; modelos orientados hacia la evaluación sumativa o formativa.

Este planteamiento del modelo se traduce en una toma de decisión alternativa por parte del investigador referido a la perspectiva de análisis en función del enfoque (preordenado y respondente o emergente); de las variables del programa (observacionales, selectivos, experimentales); y del procedimiento de control (comparativos y no comparativos).

En el contexto general del paradigma constructivista y de los métodos etnográficos, hablamos del estudio de casos como estrategia de la evaluación de programas. Aunque estemos construyendo un modelo propio, la influencia determinante para esta investigación proviene de investigadores que han elaborado sus propuestas desde los postulados naturalistas (modelos teóricos denominados por Guba y Lincoln, 1981, de “cuarta generación”) fundamentalmente los de Eisner, Stake, Parlett y Hamilton.

Los aspectos generales referidos en general a los modelos naturalistas son que:

- a) Hablamos de un modelo emergente establecido a posteriori en el que tiene una considerable importancia la negociación.
- b) Las llamadas audiencias o público investigado se constituyen en el eje central de la investigación ya que la entidad de los hechos proviene de las diferentes perspectivas de los participantes.
- c) La investigación se considera como un proceso de colaboración (de ahí la referencia a la negociación) en la que se explicitan unos hechos o realidades surgidas en este mismo proceso.

- d) Se produce una revisión permanente de las estructuras conocidas que se realiza en función de unos valores. Hechos y valores van unidos y los primeros sólo adquieren significado en el marco teórico de los segundos.
- e) El paradigma naturalista presenta la evaluación como un proceso local y contextualizado de tal forma que los fenómenos no pueden ser comprendidos fuera de esta realidad. Los elementos fundamentales que lo integran tienen carácter socio cultural y político en el que el investigador comparte responsabilidades intentando orientar su presencia en el grupo como agente de cambio.
- f) Guba y Lincoln (1990: 233-250), en su propuesta, señalan que todo proceso evaluativo debe “medirse” con unos criterios para valorar las evaluaciones (validez y fiabilidad del constructo). En este sentido señalan que los criterios de un modelo naturalista son la credibilidad, transferibilidad, seguridad, confirmabilidad y autenticidad.

En el grupo de los modelos teóricos (Guba y Lincoln, 1981) de “cuarta generación” los rasgos característicos de los modelos de Eisner, Stake, y Parlett Y Hamilton nos sirven para esclarecer nuestra propuesta.

En la definición de la estructura metodológica señalamos como aspectos decisivos la determinación de la finalidad, del papel del investigador y el establecimiento de un / unos criterios de valoración.

El análisis comparativo lo iniciamos refiriéndonos a la **finalidad de la investigación**. Este aspecto presenta dos interrogantes decisivos: ¿Qué es aquello que se pretende con la puesta en marcha de un proceso investigador? . Y ¿para qué se va realizar?.

Con respecto a la primera cuestión (**qué**) participamos de los planteamientos tanto de Stake, Parlett y Hamilton como de Eisner. Con esto no decimos que los tres modelos presenten finalidades idénticas; si bien los matices diferenciales no son incompatibles con su consideración dentro del enfoque naturalista. En este sentido nuestra investigación pretende llegar a comprender la complejidad de una realidad asociativa (según el planteamiento de Parlett y Hamilton) que se evidencia en unos proyectos (orientada a las actividades del programa como señala Stake); y para ello intenta utilizar un método progresivo que implique un orden en nuestras intervenciones, partiendo del reconocimiento de aquello que se observa y puede comprobarse objetivamente y posteriormente intentaremos explicar (interpretar la realidad observada a través de una descripción etnográfica, como señala Eisner).

La segunda cuestión (**para qué**) encuentra mejor respuesta en los postulados de Stake y Eisner ya que nuestra intencionalidad es emitir un juicio de valor. Sin embargo su consecución depende del logro de unos criterios o normas que deberán estar sugeridas por las audiencias implicadas. La matriz de juicio, como señala Stake, es un proceso comparativo que requiere que la investigación se concentre de forma extraordinaria en la elaboración de unas “normas absolutas de calidad”. Nuestra intención está más orientada a la interpretación de los fenómenos, como apunta Eisner; lo que no supone excluir la presencia de unos criterios. En cualquier caso quedará patente el esfuerzo por consensuar estos criterios; y si no logramos este objetivo dejaremos un informe que avale un proceso investigador y pueda contribuir a la futura toma de decisiones de las audiencias implicadas, según señala el modelo defendido por Parlett y Hamilton.

En enfoque, desde la perspectiva de la finalidad, plantea recabar opiniones fundamentadas sobre la valoración que hacen del programa las audiencias implicadas. Es lo que se denomina un modelo orientado a las audiencias implicadas ya que, independientemente de los objetivos alcanzados, la valoración la efectuarán los miembros en función de la oportunidad, adecuación y utilidad del programa.

Los **Procedimientos o Sistemas de Investigación** aluden a otra cuestión básica. El método y las actividades que lo secuencian responden a “**cómo**” se realiza y “**qué**” procedimientos de investigación se utilizan. Inicialmente las tres propuestas que analizamos incluyen una primera fase descriptiva lo que supone una recogida sistemática de información. Para Stake el método del estudio de casos presenta el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Esto puede suponer que hablemos de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. En este planteamiento la matriz descriptiva tiene entidad investigadora por sí misma.

Aunque todos los planteamientos son respetables y su consideración tiene que ver con las decisiones que el investigador toma en el proceso de la investigación, nos parece más razonables los planteamientos de Eisner y de Parlett y Hamilton.

El modelo, que explica Eisner, habla de dos fases en la etapa descriptiva. Primero del enfoque fáctico (o exposición de los hechos mediante la utilización de exposiciones y argumentaciones) y después del enfoque metafórico- artístico (exposición en la que se incluyen lenguajes, emociones, sentimientos y hechos en su naturaleza subjetiva). Ambas fases pensamos que suponen la intención de recopilar, no sólo una relación de hechos objetivos que puedan medirse con indicadores directos, sino la naturaleza subjetiva que impregnan cada uno de estos hechos. De tal forma que el tamiz subjetivo crea una dimensión nueva que pueda interpretarse en la voz de los que han vivido estos hechos. Esta segunda fase aproxima y orienta la interpretación como segunda fase de nuestra propuesta.

El planteamiento de Parlett y Hamilton considera la naturaleza comprensiva- interpretativa de la investigación, haciendo referencia a la cultura; es decir, a la forma en la que la comunidad construye intelectualmente su experiencia. De ahí el planteamiento metodológico de la investigación consistente en estrategias metodológicas que emergen de los procesos de negociación. Así

la evaluación iluminativa es una estrategia global de investigación de naturaleza ecléctica. Los procedimientos que emplean se resuelven en una secuencia del tipo: primero observar (observación in situ y observación codificada como registros fieles a la realidad y su impresión en lenguajes propios), luego preguntar (entrevistas con detenimiento, estructuradas o semiestructuradas, cuestionarios para conocer respuestas de carácter psicológico- subjetivos) y después explicar.

Stake, sin embargo tienen concepciones diferentes; presenta el periodo de resolución de la matriz descriptiva como una recogida sistemática de información en dos fases generales: subjetivo la primera y objetiva la segunda; desde la perspectiva de tres categorías: antecedentes, transacciones o actividades del programa y resultados o consecuencias del mismo. Su objetivo es comparar esos datos descriptivos con unas normas de calidad absolutas en la matriz denominada de juicio. Esto supone que se parta de un planteamiento diferente al de Eisner y Parlett y Hamilton con el que se pretende esclarecer unas verdades manifiestas que serán comparadas antes de emitir el juicio. Se pone el acento por tanto en la objetividad de los datos y obvia asimismo la fase interpretativa. Por tanto la tercera fase será, como modelo de evaluación de programas, la emisión de un juicio de valor.

Con el **papel del Investigador** observamos que los diferentes modelos que analizamos intentan clarificar el papel que desempeña el agente que ejecuta, lidera, motiva, orienta, etc el proceso investigador. En el análisis comparativo, que realizamos, reconocemos dos perfiles distintos. Inicialmente nos cuestionamos cuál es la actitud del investigador ante el proceso. En segundo lugar qué relación tiene el investigador con la finalidad del proceso investigador.

Con respecto a la actitud del investigador, en general el planteamiento o enfoque naturalista reconoce lo que Eisner denomina "intuición empática" (es decir la "capacidad, experiencia, conocimientos, sensibilidad o apertura que muestra el investigador en función de sus posibilidades sociopersonales con

relación a los protagonistas”). En este mismo sentido se manifiesta Stake al considerar que su modelo además de prever una actitud empática se le añade una actitud no intervencionista (“intentando no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, sí podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación y la revisión de lo recogido”). Asimismo considera importante señalar la presencia del investigador como un interprete en el campo. El papel que le asignan Parlett y Hamilton consiste en “descubrir o generar debates acerca de lo que implica el programa y ser participante en él”.

El papel del investigador, en relación con la finalidad del proceso investigador, aparece según estos autores con dos posicionamientos. Mientras que, tanto Stake como Eisner, se refieren a que el investigador será quien tenga que resolver el proceso de la investigación emitiendo finalmente un juicio de valor. Parlett y Hamilton opinan que el investigador no debe emitir juicios de valor sino que su función será poner de manifiesto los juicios de valor de los participantes en el programa.

Nuestro planteamiento comparte ambos objetivos ya que no son incompatibles entre sí y por el contrario se complementan. Pretendemos emitir un juicio o aportar propuestas teniendo en cuenta las opiniones de las audiencias antes y después de esta tarea final. En cualquier caso, como evaluador, nuestro papel se considera ex post ya que el programa funcionaba mucho antes de nuestra llegada; se trata de una evaluación interna porque nuestra implicación nos ha situado como miembro de la experiencia y además porque las audiencias participan de su autovaloración, y hablamos de una evaluación de naturaleza formativa, porque nuestro papel será animar a la reflexión de los implicados para tomar las decisiones necesarias que mejoren el programa.

Con respecto al **Método o Criterios de Control Científico** de la evaluación nos referimos a los mecanismos que se establecen para garantizar la fiabilidad y validez del procedimiento. Es decir nos referimos al control

científico del proceso y su corroboración. Nuestro punto de partida son los criterios señalados por los diferentes planteamientos. Así Stake habla de explicitar las normas (criterios, expectativas, rendimientos) para valorar los antecedentes, transacciones y resultados del programa y recoger los juicios hechos por la gente que participan en el programa sobre las condiciones de partida, transacciones y resultados. El evaluador finalmente “debe analizar la información de la matriz descriptiva atendiendo a la congruencia entre lo pretendido y lo observado y teniendo en cuenta las relaciones dependientes de los resultados y las transacciones de los antecedentes”.

Según Stake, toda evaluación educativa debe reunir siete principios: “igualdad” o aplicación de los mismos criterios para diferentes procesos investigadores; “ubicuidad” o análisis de todos los elementos que interactúan en la complejidad de su contexto; “diversidad” o consenso explicativo, es decir el evaluador debe reflejar tantas verdades como puntos de vista; “utilidad” o la consideración de que los estudios de evaluación son un servicio para proporcionar ayuda necesaria e información útil a la comunidad; “redundancia” o la necesidad de que se produzca suficiente “caudal de datos” que permitan la validez de un supuesto; “ambigüedad” o necesidad de especificidad de la información frente a tendencias de “supersimplificación” en el uso y exposición de los datos y “generalización” o aplicabilidad de los estudios a otros casos (se incluye también transferibilidad como principio de multiplicación de la eficacia de la evaluación).

Como puede apreciarse la propuesta de Stake realiza matizaciones y nuevas propuestas a las primeras de Guba y Lincoln. En este sentido creemos que existen suficientes criterios de valor que permitan validar el proceso.

Los modelos de Eisner y Parlett y Hamilton realizan, con respecto a ellos, propuestas sobre los métodos o procedimientos a emplear. En tal sentido podemos decir que, la triangulación de métodos puede realizarse indistintamente para controlar tanto la credibilidad como la confirmabilidad de un proceso investigador.

Eisner propone la que llamó la “corroboración estructural” y “adecuación referencial” como mecanismos para alcanzar la fiabilidad y validez del modelo de evaluación basado en la crítica artística.

Dice que “una crítica educativa es válida y fiable cuando capacita a alguien con menor especialización que el crítico para ver lo que de otro modo permanecería oculto”.

La “corroboración estructural” es interpretada como la triangulación mientras que la “adecuación referencial” es la capacidad de las audiencias del programa de percibir, comprender y valorar el sentido de la crítica, entendida como argumentación positiva.

Parlett y Hamilton, por su parte, recomiendan medidas referidas a la triangulación: de expertos, fuentes y métodos. Con respecto a la verificación del informe afirman que el rendimiento de su investigación ha de considerarse útil, inteligible y esclarecedor por aquellos interesados en la actividad misma.

En nuestro caso, el enfoque que le damos al criterio de valor es el denominado “modelo centrado en los participantes” en el que este criterio responderá a la efectividad o expectativas e intereses de las personas o audiencias que participan en el programa.

Por último, con respecto a los **Rasgos del Informe**, los tres modelos coinciden en señalar que debe poseer rasgos de apertura y flexibilidad suficientes que permita al investigador exponer sus descubrimientos y reflexiones. Stake habla de un estilo de informe narrativo y Parlett y Hamilton se refieren a la naturaleza descriptiva de éste.

De las tres propuestas consideramos que el planteamiento de Eisner, que observa al informe como retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas, se ajusta de manera más adecuada a nuestras previsiones.

Finalmente:

- a) Desde el enfoque del paradigma supone un estudio evaluativo emergente ya que se articula en un marco teórico flexible que toma como criterio las valoraciones de las audiencias implicadas en función de sus necesidades y expectativas.
- b) Desde las variables del programa hablamos de estudios observacionales en coherencia con los modelos naturalistas caracterizados por la flexibilidad del diseño y el uso de materiales y técnicas adaptados a las necesidades del proceso evaluativo.
- c) Desde el procedimiento de control nos referimos a un diseño no comparativo.

A modo de conclusión, podemos decir que, **nuestra propuesta es ecléctica: entendiéndola como “estrategias globales y adaptables de investigación” situada en el contexto metodológico del enfoque naturalista.**

En resumen el modelo de la investigación se resuelve en:

Cuadro 8.3

<p>FINALIDAD</p> <p>Responde al qué se pretende investigar y para qué.</p>	<p>En respuesta al qué, decimos que pretendemos: a) investigar un programa asociativo de jóvenes intentando comprender su complejidad conformada en unos proyectos; y b) explicarlos como experiencias de educación no formal que pretenden el cambio social.</p> <p>La segunda cuestión, para qué, consiste en c) evidenciar el proceso y la cultura construida para finalmente d) emitir un juicio de valor.</p>
<p>PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN</p> <p>Responde a qué procedimientos de investigación se utilizan y cómo está previsto su uso.</p>	<p>-En la fase descriptiva supone una recogida sistemática de información. El modelo que explica Eisner habla de dos fases en esta etapa, o enfoques fáctico y metafórico- artístico respectivamente, que suponen la intención de recopilar no sólo una relación de hechos objetivos que puedan medirse con indicadores directos; sino la naturaleza subjetiva de cada uno de estos hechos.</p> <p>-En la fase interpretativa el planteamiento hace referencia a la cultura; es decir a la forma en la que la comunidad construye intelectualmente su experiencia.</p> <p>-En la tercera fase como modelo de evaluación de programas, el objetivo será la emisión de un juicio de valor. Esto supone que se parta de un planteamiento con el que se pretende esclarecer unas verdades manifiestas que serán comprobadas antes de emitir el juicio. Se pone el acento en la recogida selectiva de información y la constatación por diferentes medios de la evidencia. Como procedimientos específicos se pone especial interés en la elaboración de una encuesta de opinión o cuestionario y en la celebración de grupos de discusión.</p>
<p>PAPEL DEL EVALUADOR</p> <p>Responde a qué pretende el agente investigador y cómo queda posicionado en el proceso.</p>	<p>La actitud del investigador reconoce lo que Eisner denomina "intuición empática", es decir la "capacidad, experiencia, conocimientos, sensibilidad o apertura que muestra el investigador en función de sus posibilidades sociopersonales con relación a los protagonistas".</p> <p>Además se le añade una actitud no intervencionista y un interprete en el campo. El papel que le asignan Parlett y Hamilton consiste en "descubrir o generar debates acerca de lo que implica el programa y ser participante en él".</p>

	<p>Como evaluador el papel se considera ex post; se trata de una evaluación interna de naturaleza formativa.</p>
<p>MÉTODOS DE CONTROL Responde a qué procedimientos empleamos para confirmar los hallazgos.</p>	<p>Triangulación de expertos, fuentes y métodos. El enfoque que le damos al criterio de valor es el denominado “modelo centrado en los participantes” en el que este criterio responderá a la efectividad y coherencia o satisfacción de las expectativas e intereses de las personas o audiencias que participan en el programa.</p>
<p>CARACTERÍSTICAS DEL INFORME Responde al cómo y por qué se presentan los resultados de esta forma concreta.</p>	<p>Debe poseer rasgos de apertura y flexibilidad suficientes que nos permita exponer los descubrimientos y reflexiones de forma descriptivo narrativa. Además pretendemos un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo del Programa.</p>

Fuente: Elaboración propia

8. 2. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

8.2.1. Calendario

Iniciamos el proceso de exploración en los meses de noviembre y diciembre de 1992. En 1993 hasta junio de 1994 completamos todo el proceso de un estudio etnográfico y finalizamos el primer informe descriptivo-interpretativo.

Durante los sucesivos años 95-98 (hasta el otoño de este año) permanecemos alejado de la actividad investigadora propiamente. La relación con el grupo se circunscribe a contactos esporádicos con el ánimo de no perder la vinculación suficiente para evitar consecuencias de complicación y dificultades de acceso en periodos posteriores; aunque, en ocasiones, estemos presentes con el ánimo de no perder la oportunidad de rescatar testimonios, noticias o referente del acontecer diario del Programa. Ocurrió

simultáneamente que el informe del primer estudio había sido publicado y la mayoría de los participantes guardaban un buen recuerdo de aquella primera experiencia.

En el curso académico 98-99 iniciamos una nueva investigación. Se establecen los objetivos evaluativos y, tomando como referencia los datos aportados en el primer informe, en los años 1999 y 2000 se elabora un nuevo informe etnográfico y el instrumento básico de la evaluación que sería finalmente un cuestionario. El conjunto de este segundo estudio etnográfico tiene como finalidad investigar los parámetros que establece la evaluación y por tanto básicos para la construcción del instrumento.

La prueba evaluativa fue aplicada a lo largo del segundo semestre de 2000. El análisis de datos, obtención y presentación de resultados se realiza a finales de ese año y el primer trimestre del 2001 aproximadamente. En los meses siguientes, hasta el verano se celebran las sesiones grupales.

La redacción del informe final se realiza desde el segundo trimestre del 2001 a nuestros días.

8.2.2. Selección de la muestra

La población implicada en un programa es fácil de establecer ya que puede definirse con un dato registrado en un censo. Sin embargo, este límite censal, supone delimitar una frontera que puede tener cierta anchura entre aquellos miembros internos del grupo y personas externas y ajenas completamente al programa. En este espacio fronterizo podemos hablar de un grupo externo pero próximo como es el caso de los simpatizantes y los colaboradores esporádicos.

A pesar de aquella imprecisión podemos hablar de un número concreto de miembros directamente vinculados en alguno de los proyectos. Esta información, por otra parte, puede tener muchos matices referidos a aspectos temporales, participativos, implicativos, etc.

Con respecto a la variable temporal, hay miembros permanentes, estacionales y ausentes según hablemos de aquellos que han permanecido ininterrompidamente a lo largo de los años de vida de los proyectos; otros que acuden en determinadas épocas (y luego desaparecen) motivados por diversas circunstancias y otros que estuvieron, cubrieron una etapa y nunca más volvieron, aunque se suelen hacer referencias a ellos como miembros de “plantilla”.

Otra variable es la participación, que podemos calificarla como activa o no activa. En este sentido, hay miembros que desempeñan responsabilidades y cometidos específicos; y otros, aunque se identifican con el grupo, no suelen realizar tareas concretas, aunque a veces participen puntualmente.

En el grupo de participación activa hay una considerable variedad de roles y formas de vinculación al grupo que nos han permitido obtener los diferentes perfiles de los miembros pertenecientes a cada proyecto.

El modelo de intervención no es por muestreo probabilístico sino que la investigación propone estrategias que permitan conocer y entrevistar al mayor número de participantes. Esto ocurre con la aplicación del cuestionario. En otros momentos, como en la planificación de entrevistas, acudimos a la selección de informantes mediante un procedimiento criterial. Asimismo el momento de mayor amplitud en la captación de la realidad es cuando realizamos la observación, sobre todo, en convocatorias de gran grupo. En estos casos, se precisa de otros criterios; similares a los descritos anteriormente que nos permita definir tipologías y focalizar estas observaciones.

8.2.3. Interrelación investigador e investigación: Rasgos característicos

Como queda reflejado en la exposición de las fases del calendario cuando nos referimos a la realización práctica del proceso, hacemos un “deslizamiento” entre el momento de la planificación (antes de-) al momento de la experiencia vivida (después de-). Y así, aunque estemos en una fase del informe de previsión y preparación de la acción, no podemos obviar el hecho de que el informe de investigación lo estamos construyendo al final del proceso; por lo que podemos dar cuenta de lo realizado a partir de la planificación que hicimos.

Por consiguiente, en este momento podemos hacer ciertas reflexiones que nos permiten delimitar aspectos cruciales que pueden sintetizarse en las cualidades de la relación entre el investigador y el contexto investigador. Los rasgos más significativos vienen orientados desde:

- a) Una visión reflexiva, dialógica y crítica de la tarea que imprime carácter propio o subjetivo al proceso.

Desde la propia concepción de la investigación sabíamos que el papel activo del investigador se conformaba como un sujeto inmerso en el proceso heterogéneo y complejo creado como un subsistema del proceso mayor que es la experiencia investigada.

Sabíamos que uno de nuestros límites fijaba la frontera en la propia subjetividad explicitada en las distintas formas de investigar, de aproximarnos a los acontecimientos sociales y a la posterior fase de análisis e interpretación de la información recabada.

Taylor y Bogdan (1986:20) dibujan un perfil que podemos identificar con nuestra modalidad investigadora y que pueden sintetizarse en que hemos realizado una investigación inductiva en cuanto partíamos de interrogantes

vagamente formulados; holística en cuanto observábamos el escenario y a los protagonistas como un todo tratando de comprenderlos en su propio marco de referencia. Por esta razón podemos decir que la investigación ha tenido un cariz marcadamente humanista.

Miles y Huberman (1984) añaden el carácter cotidiano que desempeña el trabajo de campo, la exigencia perceptiva de la investigación desde dentro mediante la comprensión empática, el papel predominante del investigador como principal instrumento de medida y la utilización del género escrito y narrado para expresar los análisis.

Asimismo, Pérez Serrano (1994:27-33) señala como características más importantes de esta actividad investigadora, el hecho de que la teoría constituya una reflexión en y desde la práctica y se ponga el acento en la comprensión desde las propias creencias, valores y reflexiones.

En definitiva, se han producido mediaciones determinadas por el bagaje cultural del investigador, la experiencia investigada y las técnicas empleadas. Si nos remitimos a las fases de los estudios de casos podemos apreciar que se han operado formas extraordinarias y particulares de concebir una investigación en la fase *preactiva*, de proceder a su desarrollo y análisis en la **fase interactiva** y de elaborar y presentar los resultados del informe etnográfico en la **fase posactiva**.

- b) Una búsqueda de equilibrio entre el mantenimiento del proceso investigador con el desenvolvimiento de la vida cotidiana.

Como sabemos el acceso del investigador a la vida activa de los grupos es un difícil equilibrio entre el mantenimiento de un proceso investigador con el desenvolvimiento de la vida cotidiana, que depende, en gran medida, de la habilidad del investigador para franquear fronteras de comunicación y aceptación.

En la práctica, nuestro papel se ha conformado a través de una fuerte implicación personal con la vida del grupo, pero a la vez suficientemente distanciada de las situaciones que investigábamos. Así hemos sentido que nos deslizábamos en un difícil equilibrio, como explican Hammersley y Atkinson (1994), entre ser un nativo marginal: un amigo y a la vez un extraño, estar dentro estando a la vez fuera. Incluso, nuestra tarea ha sido el intento permanente de ampliar el punto de vista y ver lo que los protagonistas no veían.

Este posicionamiento observamos que no es nuevo, sino que diferentes autores señalan algunos de sus rasgos con los que nos sentimos identificados. Así López de Ceballos, P. (1989) explica que la inserción en el grupo debe ser un proceso cuya especial atención debe prestarse a que nunca influya en las estructuras y características propias del grupo: ni exteriores al grupo, ni totalmente fundido al grupo ya que existe una amenaza de ausencia de reflexión y reforzamiento de actitudes acríticas; sino entrando y saliendo para catalizar de una manera dinámica el distanciamiento crítico, y ayudando a avanzar metodológicamente.

Este mismo planteamiento es el de López Gorriz (1988) que alude a una constante “dialéctica inmersión- emersión e implicación- distancia”.

c) Una integración del rol investigador con el evaluador

A lo largo de buena parte del proceso hemos compartido el papel del investigador con el de evaluador en función de la finalidad de la investigación.

En este segundo momento, uno de los objetivos fundamentales del proceso evaluativo ha sido generar la comprensión y explicación de los problemas sociales, lo que significa resaltar la dimensión investigadora implícita en la evaluación y asumir que no existe una ruptura entre el rol del evaluador y del investigador. Más bien todo lo contrario, desde la óptica de la posible contribución a la explicación y comprensión del fenómeno que la tarea evaluativa aporta al campo social.

d) Una relación con el Programa que se ha sucedido en etapas.

Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana y, por tanto, no se descubre, se produce; de ahí el intento permanente de comprensión de la realidad mediante la recogida constante de datos. Sin embargo, este proceso no es lineal sino, que dependiendo de cada caso, suele sucederse en fases o momentos significativos.

Coincidimos con la opinión expresada por Goetz y Lecompte, (1988); Taylor y Bogdan, (1986), Rodríguez, G., Gil y Flores, (1996), en el sentido de que en la relación que se establece entre protagonistas e investigador hay, no cabe duda, distintas etapas que aunque diferentes según los casos pueden hacerse coincidir en lo básico.

En general estamos de acuerdo en señalar la existencia de tres etapas fundamentales. Una etapa inicial de toma de contacto; otra intermedia que desarrolla el grueso del proceso activo del estudio en conexión directa con los participantes, y una etapa final.

En la etapa inicial de primeros contactos, simultánea o inmediatamente posterior a la negociación, se pueden apreciar rasgos característicos. La mayoría de las reflexiones planteadas tienen que ver con las posibilidades de respuesta de los participantes que, al tratarse de un programa amplio en número de participantes, suelen ser tan diversas como las relaciones personales que se establezcan pudiendo apreciarse desde actitudes receptivas, cordiales y disposición a colaborar; hasta actitudes de resentimiento y desconfianza.

Hay suficientes estudios que analizan este momento y en los cuales se pone el acento en el cuidado que el investigador debe tener con aspectos externos tales como el atuendo, la relación con los miembros o la disposición de espacios, y aspectos internos como la prudencia en la manifestación de creencias, simpatías políticas, opiniones sobre autoridades o líderes del grupo, etc.

Es la etapa conocida del vagabundeo en la que el investigador busca informaciones de localización y orientación (horarios, lugares, nombres de personas asistentes a reuniones, etc) en el entorno físico. En estos casos no debe presentarse como un fiscalizador ni un entrometido que genere desconfianza y recelo.

Hay una segunda etapa de consolidación del rol por el que se ha optado y en la que se despliegan las iniciativas de investigación más importantes. Desde el punto de vista personal esta fase es una verdadera prueba de autenticidad para el investigador, ya que a lo largo de los contactos con el grupo se ponen de manifiesto sus reales actitudes e intenciones.

Según la intención del investigador, sus roles cambiarán. Junker (1960) clasifica el grado de implicación, en las situaciones investigadas, en unos roles de los que se obtiene una tipología progresiva que distingue al participante completo, participante observador, observador participante y observador completo.

Según nuestra propia experiencia, queda definido el papel del investigador como un observador participante que siempre ha ofrecido respeto y sinceridad en sus acciones y juicios, y obtenido a cambio amistad, comprensión y por supuesto la absoluta ausencia de obstáculos en el desempeño de su tarea. Esta participación llegó a acentuarse, a veces, alcanzando el grado de compromiso que se tradujo en ser intermediario, traductor o intérprete de significados ante otros miembros, tanto internos como externos al Programa.

A escala interna esta experiencia la tuvimos cuando, una vez que nuestra presencia se convirtió en una normalidad en la vida de los grupos, era frecuente que se considerara oportuno reclamar nuestro particular punto de vista ante determinadas cuestiones; por lo que muchos nos adjudicaron el papel de “cronista” del Programa.

En referencia a este papel Bunge, M. (1980) nombran diferentes perfiles del investigador según su papel de mediación en la información: guía, ayudante, interprete, portero, colaborador, etc .

A escala externa tuvimos el privilegio de representar al Programa, participando en órganos colectivos que se dirigían a la administración en situaciones de demandas a determinadas reivindicaciones.

Resumiendo podemos decir que como investigador hemos desplegado nuestra actividad entre una multitud de calificativos entre los que destacamos por nuestra propia actuación el haber sido a la vez participante, cronista, amigo, compañero, visitante, interlocutor, interprete, analista, observador y evaluador.

Por último, hay una etapa que calificamos de final del proceso de recogida de información y en la que pueden acumularse algunos riesgos.

Santos Guerra (1990) dice que este momento, de análisis de datos y redacción del informe, puede acrecentarse el riesgo de estados de incertidumbre y ánimo negativo (ansiedad, aburrimiento, cansancio, depresión, conflictos, etc) que aconseja se superen trabajando en equipo y afrontando los sentimientos como parte del proceso personal del investigador.

CAPÍTULO 9: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA, ANÁLISIS Y VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

9.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A lo largo de la relación con el Programa, las fuentes de información y de obtención de datos han sido múltiples. Muchos autores, Goetz y Lecompte (1984), Hamersley y Atkinson (1994), Erickson (1986), Bogdan y Biklen (1982), Perez Serrano (1994), Rodriguez , Gil y García (1996), han teorizado sobre la instrumentación en la recogida de datos.

Entendemos por instrumentos, igual que la mayoría de estos autores, el conjunto de medios con que cuenta el investigador para alcanzar sus objetivos. Y por técnica los procedimientos específicos que siguen algunos instrumentos para su aplicación. El uso de estos instrumentos o técnicas obedece a las posibilidades de conocimiento y comprensión que presentan los fenómenos naturalistas. Su aplicación se debe a un procedimiento para controlar científicamente la investigación que recibe el nombre de triangulación de métodos.

El investigador en el campo utiliza diversos instrumentos de naturaleza diferente. Entre estos podemos decir que hay unos que están preparados de antemano y el fenómeno se produce motivado por su aplicación. En este grupo incluimos instrumentos tales como la entrevista y el cuestionario. Otros instrumentos atienden a procedimientos interactivos como la observación, la construcción de mapas o el análisis de contenido. Por último, existen unos recursos de información como el análisis de documentos escritos o audiovisuales que no suponen una técnica, en sí misma, sino que precisan de otros medios de análisis o explicación.

Estos instrumentos se pueden agrupar en:

- a) Aquellos que tiene por finalidad la recogida directa de información. Nos referimos a los instrumentos o técnicas cualitativas más potentes en cuanto tienen una tradición de uso más determinante y frecuente.

Se trata de la tríada: entrevista- cuestionario, grupo de discusión y documentos originales directos (Eaulkner, R. 1982; cit. por Pérez Serrano, 1994b:97; señala que “las ventajas y potencialidades estratégicas de la investigación multimetódica se asientan sobre tres pilares que denomina tríada. En primer lugar, la entrevista con informantes y encuestados. En segundo la observación de sujetos durante su trabajo. Y por último, documentos, registros y archivos de la organización”).

- b) A continuación hay una técnica interactiva intermedia que comparte papel con los anteriores instrumentos. Se trata de la observación. De todas es la que juega un papel más decisivo en la aplicación del grupo de discusión.
- c) En tercer lugar, nos referimos a las técnicas o instrumentos de análisis: se trata del análisis de contenido como instrumento muy específico y de la construcción de mapas como una forma de representación de estos análisis.
- d) Por último, tenemos otras fuentes de información indirectas: documentos escritos, fuentes audiovisuales, multimedia, etc.

Con respecto a todos ellos, podemos decir que, es frecuente que no se presenten en “estados puros” sino que casi todas pueden “deslizarse” hacia otras; pudiendo simultanearse o considerarse productos mixtos.

9.1.1. Elaboración de mapas

El acceso al campo es un proceso de toma de contacto con el programa y el grupo de una importancia evidente. En él se deciden muchas encrucijadas que serán posteriormente determinantes. Esta fase tiene además de unos cometidos específicos unas tareas definidas ajustadas a cada realidad investigadora. En la mayoría de los casos, la labor esencial se vincula a lo que denominamos “construcción de mapas”. Se trata de una técnica usada y comentada como un instrumento de investigación, según reseñan Rodríguez, Gíl y García (1996:118), por otros investigadores tal es el caso de Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984) y García Jiménez (1991). Su aplicación puede suponer la práctica de otros instrumentos que aquí mismo mencionamos como puede ser el caso de la observación y la entrevista.

Estos autores clasifican las diferentes modalidades de mapas en sociales (número de personas con especificación de edades, sexos, años de experiencia, responsabilidades, procedencias, afinidades, etc) espaciales (fundamentalmente localización de lugares de desenvolvimiento social y ejercicio de responsabilidades) y temporales (referida a horarios, calendarios, planificaciones, etc).

En la elaboración de estos mapas en la investigación hemos estado atentos a todo tipo de informaciones: formales como contenidos de tabloneros de anuncios en las entradas de las instituciones, horarios expuestos del personal empleado, nombres y situación de lugares de trabajo y encuentros, etc; e informales como formas y estilos de relación personal, normas de comunicación, actitudes, costumbres, rituales, etc.

Por otra parte, estos mapas no tienen que ser exclusivamente aquellos elaborados por parte del investigador, sino que muchos de ellos los hemos obtenido de forma directa como planos, fotografías, horarios, contenidos de actas, memorias, planificaciones, etc.

Por último, aunque hasta el momento hayamos identificado la construcción de mapas con la primera fase de la investigación y con una intencionalidad esencialmente descriptiva, hay que decir que esta tarea no se ha circunscrito exclusivamente a ella. Sin dejar de reconocer su importancia en este momento inicial; en la fase interpretativa hablamos de mapas conceptuales útiles para descifrar significados y la construcción gráfica del discurso y la teoría.

a) Elaboración de mapas en la fase descriptiva

En nuestra experiencia los comienzos fueron recogidos en el cuaderno de campo con el siguiente texto:

“Inicié los contactos con el entonces presidente de Nueva Juventud de Trille. Reconozco que la primera reacción, así lo percibí, fue de ciertas reservas. Al finalizar aquel primer interrogatorio pensé que se había agotado aquella nueva posibilidad. Sin embargo quedé en volver al siguiente Miércoles ya que, según me explicó, allí se desarrollaban muchas actividades y cada representante de los grupos que la realizaban asistía ese día de la semana a la asamblea en la que se debatían las diferentes cuestiones. La segunda visita cambió totalmente mis impresiones iniciales. Una vez que asistí como un miembro más a la asamblea de aquel día, pude conocer personalmente a estos responsables y plantearles la celebración de una serie de entrevistas que más tarde desarrollaría” (Notas de campo de la observación realizada el 28-12-92).

De esta manera dejamos reflejadas algunas actuaciones que definen el comienzo de la investigación: contacto personal con el responsable orgánico de la institución, asistencia como observador a una reunión (aquí denominada “asamblea”) y previsión de celebración de entrevistas. El desarrollo de aquella tarea supuso familiarizarme con las experiencias y comenzar a “calar” la profundidad de sus actividades. Como señala ” Pérez Serrano, G. (1994: 95)

“en la etapa inicial el investigador busca simplemente familiarizarse con la naturaleza y el ámbito del área objeto de estudio, se orienta hacia el logro de un conocimiento básico del fenómeno, así como a las cuestiones fundamentales y a los problemas implicados en el mismo”.

Para la celebración de aquellas entrevistas utilizamos un guión facilitado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de esta Universidad y propuesto por los profesores Luque, P.A. y Camacho, A. que respondía al formato de “Ficha de instituciones sobre Estudio de Casos” con el que debían recogerse datos referidos a la dirección y ubicación del programa o institución (por lo que la respuesta se resolvió utilizando datos o mapas de naturaleza espacial), datos referidos al origen e historia de la institución (por lo que la respuesta supuso elaborar mapas de carácter histórico señalando etapas o fases de desarrollo de la institución), datos referidos al número de miembros con especificación de rasgos sobre el sexo, extracción social, y situación económica y cultural (por lo que la respuesta consistió en elaborar mapas sociales), datos referidos a su organización interna y desarrollo de actividades (y aquí tuvimos que elaborar mapas de naturaleza organizativa referida a organigramas y también horarios, calendarios y programa de actividades) , datos sobre fuentes de financiación y recursos (lo que supuso que elaborásemos mapas económicos y reseñas sobre lugares, edificios, talleres, etc). En los sucesivos momentos de la investigación este recurso no dejó de utilizarse como objetivo de carácter exploratorio.

En la primera fase de la investigación, constatamos la existencia de un conglomerado de proyectos que organizamos con la elaboración de un organigrama o propuesta de estructura funcional del Programa.

b) Elaboración de mapas en la fase interpretativa

Esta fase no se produce en una secuencia lineal con respecto a la anterior, sino que simultáneamente realizamos tareas descriptivas e interpretativas; en algunos casos como hipótesis de trabajo que poco a poco vamos validando con la colaboración de los participantes.

Podemos decir que estamos en la fase interpretativa cuando pasamos de la recogida de información al análisis e interpretación de los hallazgos. Estamos en un proceso de búsqueda de interacciones entre la práctica y la teoría y viceversa ya que se trataba de construir “cuerpos teóricos”. En función de los hechos descritos la fase interpretativa puede encontrar su explicación en el conocimiento construido desde todas sus dimensiones: filosóficas, sociológicas, antropológicas, históricas, psicológicas, económicas, pedagógicas, etc.

La construcción de mapas es una tarea de uso frecuente ya que supone un intento ilustrativo de reflejar nuestras deducciones para exponérselas a los participantes. Tenemos explicaciones en documentos borradores; muchas de ellas como conjeturas sobre los fenómenos y otros como aproximaciones al cuerpo teórico. Existen múltiples registros la mayoría muy unidos a la evolución del análisis de contenido y al uso de otros instrumentos como la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos.

c) Elaboración de mapas en la fase evaluativa

La investigación tiene una finalidad específica de naturaleza evaluativa. La aplicación de un instrumento potente como fue el cuestionario generó mucha información técnica que debíamos devolver al grupo. Recurrimos a elaborar un documento síntesis de naturaleza ilustrativa que fuese comprensible para la totalidad de los participantes. Este documento es en sí mismo un gran mapa diagnóstico de la experiencia del Programa.

9.1.2. Observaciones participantes

La observación, en general, es un instrumento de naturaleza interactiva en cuanto puede simultanearse con el uso de otros instrumentos y técnicas como la entrevista, el grupo de discusión o el cuestionario. Por ejemplo el desarrollo del grupo de discusión supone un conjunto de relaciones formales e informales entre los participantes que requiere la presencia de un observador que tenga una intención definida y prevista. Por tanto, el objeto de la participación es proporcionarnos una representación de la realidad que siempre se presenta con rasgos de complejidad y con posibilidades de conocimientos diversos y generalmente complementarios.

Al organizar los procesos observacionales hemos seguido inicialmente algunos criterios de clasificación básicos.

Así Pérez Serrano, G. (1994b, 23) afirma que la observación como técnica de investigación social debe orientarse a un objetivo de investigación previamente formulado. Y clasifica las observaciones en externa o no participante e interna o participante. La observación externa o no participante es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia. Pueden ser directas entendiéndolas como aquellas realizadas en contacto inmediato con la realidad entre las que se encuentran la entrevista y el cuestionario. Y participaciones indirectas basadas en datos de archivo y fuentes documentales. En la observación interna o participante el observador participa en la vida del grupo, estableciendo un estrecho contacto con ellos procurando no perturbar los acontecimientos.

En nuestra propia implicación, las observaciones realizadas, han sido fundamentalmente internas o participantes; en cuanto se han constituido procesos de relación cotidiana a lo largo de periodos muy dilatados en el tiempo. Así nos hemos sentido parte integrante del Programa y la tarea investigadora ha adquirido carta de naturaleza en el desenvolvimiento de esta larga relación entre el investigador y la experiencia.

Ocasionalmente también hemos recogido informaciones por medio de entrevistas y cuestionarios; por lo que decimos que hemos empleado procedimientos unas veces más directos que otros aunque siempre sin sustraernos a la consideración de miembro participante e integrado en el grupo.

Generalmente se explica que la observación participante tiene lugar cuando el investigador se mezcla con el grupo observando y participando de sus actividades de forma más o menos intensa; lo que supone estar en presencia de otros sobre una base de actualidad y tener algún tipo de posición nominal como alguien que forma parte de su vida diaria.

Como recurso esencial, en el trabajo de campo, la observación es considerada como la técnica que más y mejor caracteriza a las investigaciones etnográficas. Algunos autores (Ball, 1989; Anguera, 1985; Everston y Green, 1989; Goetz y Lecompte, 1984, Taylor y Bogdan, 1986, Santos Guerra 1990, Pérez Serrano, 1994, entre otros) han escrito sobre este recurso.

Con respecto al objetivo más genérico de la observación, compartimos el criterio de Ball, S. (1987: 291) para quien la función del observador participante es la de intentar compartir, y de este modo entender, el mundo social de los participantes en el marco que se va a estudiar y llegar a conocerlo como ellos lo conocen.

Aunque esta presencia, en nuestro caso, no ha sido meramente testimonial; sino que se ha convertido en un proceso de recogida de información que requería de la implicación del observador en los acontecimientos, que en todo caso se materializaba, según como lo explica Pérez Serrano, G. (1994b:26), con una mayor presencia y naturalidad del investigador.

Con el tiempo esta presencia continua nos ha ido asignando un carácter de miembro de grupo, lo que nos posibilitaba un mayor número de oportunidades de observación y acceso a datos y esquemas conductuales ocultos.

Sin embargo, no todas las observaciones realizadas han sido iguales. En todo caso la clasificación de Evertson y Green (1989:354) que establecen cuatro sistemas de observación: categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos; nos ha ayudado a definir algunos matices específicos de la variedad de observaciones posibles.

Los primeros, como su nombre indica, son sistemas diseñados desde categorías y por tanto prefijados por el investigador para lo que se precisa una teoría previamente fijada.

Por su parte los sistemas descriptivos son abiertos en los que la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito y hablaríamos de observación estructurada o de un modo impreciso y de observación no estructurada.

Los narrativos permiten realizar una descripción detallada, recogiendo el flujo de su conducta y limitando, por tanto, la duración de la observación con la duración del acontecimiento.

Los sistemas tecnológicos se caracterizan por la posibilidad de recuperar una instantánea o secuencia de la observación mediante el registro (fotografía, grabación en audio o video, etc.).

El tipo de investigación que hemos realizado recoge elementos de los sistemas descriptivos, narrativos y tecnológicos.

Descriptivamente hemos intentado explicar procesos en curso y posteriores análisis de documentos y de contenidos. Para Rodríguez y otros (1996:160) en este tipo de sistemas se aplica la llamada estrategia del embudo mediante la cual se comienzan con observaciones descriptivas (sin tener aún claro el objeto y sus aspectos significativos), para continuar con una observación focalizada (en función de interrogantes surgidos de la reflexión) y acabar, con una observación selectiva, en función de la precisión de la hipótesis a la que, de forma deductiva, hemos llegado.

De nuestras actuaciones, podemos decir que, la observación que ha pretendido dejar constancia de los momentos vividos. Los registros han conformado el llamado diario de campo o cuaderno de notas. La estructura de este instrumento es muy flexible y abierta ya que en general no existían protocolos específicos de observación.

En general podemos diferenciar diferentes tipos:

a) Observación sobre personas

La más frecuente es la observación sistemática, que hemos realizado con el uso de esquemas de trabajo, a partir de los cuales hemos podido organizar y seleccionar la información. En estos casos hablamos de observaciones internas y participantes que han acompañado a otros procedimientos de recogida de datos en ámbitos formales de información (en los que se ha previsto la temática, número de asistentes, duración etc.) como es el caso de la celebración de entrevistas, aplicación del cuestionario o asistencia a grupos de discusión. A pesar de su carácter más formal existen variantes de observación en los que se incluyen sentimientos, estados de ánimo, expresión de conflictos personales y/o grupales, etc.

La observación informal o asistemática ha tenido como característica que no haya estado prevista y organizada de antemano. Forma parte de lo que conocemos como el registro anecdótico e incluye impresiones, confidencias, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, etc.

b) Observación de acontecimientos

La observación de acontecimientos ha trascendido a los participantes como foco central de ésta y fijado su atención e interés en los hechos en su conjunto ambiental. Normalmente estas observaciones han tenido cierta extensión temporal y espacial.

El objetivo, de estas observaciones, ha sido buscar la comprensión que el acontecimiento da través de la lógica de los hechos.

Esta observación, por su carácter de mayor complejidad, tiene un proceso de análisis extenso que se inicia con la elaboración de conjeturas o suposiciones por parte del observador, la confrontación de estos supuestos (consultando a algunos protagonistas, según noticias aparecidas en prensa, opiniones formuladas, referencias en actas o memorias, etc.) y narración de lo acontecido.

Por otra parte estas observaciones sirven también para constatar los cambios producidos a través del tiempo; es lo que Bolívar, A. (1995b:125) denomina “carácter procesual de continuidad”, o la capacidad de expresar los cambios acaecidos.

c) Observación de artefactos culturales

En estos casos la observación presta atención a los entornos vitales y su evolución. Son todos aquellos productos culturales externos, visibles, manifestaciones observables de la cultura organizacional. Nos referidos a rituales de poder, de imagen, de iniciación o relación; normas y pautas de conducta social; símbolos, emblemas y lemas con los que se identifican; existencia de miembros líderes que personifican los valores culturales del grupo, mitos, modos del lenguaje, naturaleza de los materiales producidos, etc.

El sistema narrativo ha consistido en el registro de la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos o conductas, según señalan Evertson y Green (1989:342). Así la función observadora siempre está unida a la actividad escritora. Nuestra labor de cronista, que está permanentemente en fase de escribir un texto sobre los contenidos y formas de lo que observa en la realidad, ha estado siempre atenta a lo expresado por Taylor y Bogdan (1986) cuando indica que una buena regla establece que si no está escrito no sucedió nunca.

Las estrategias seguidas han consistido en registrar todo lo que nos podía parecer de interés para un objeto amplio de estudio, y a partir de estos registros extraer una serie de unidades de observación más específicas.

Con respecto a las anotaciones; en las primeras fechas del trabajo de campo las notas de campo fueron muy generales: nombre de los participantes, actividades que desarrollan, lugar y forma de vida, motivos básicos de relación con el Programa, extensión de su participación en los proyectos, etc.

Posteriormente a estas informaciones, guiados por las propias intuiciones le íbamos añadiendo unos caracteres de mayor precisión y detalle en las que incluíamos descripciones más detalladas con relación a los acontecimientos que iban sucediendo.

Muchas observaciones que hemos realizado, aunque han ido conformando nuestro propio bagaje y experiencia sobre el Programa, no fueron registradas debido a la sensación de estar repitiendo patrones ya fijados o la necesidad de no inquietar a los mismos protagonistas. Si bien es cierto, que en momentos posteriores, intentamos recoger todo aquello que resultaba relevante.

De esta forma, sido fiel al principio de observación manifestado por algunos etnógrafos como Goetz y Lecompte (1984) para quienes el observador deberá interferir lo menos posible en las acciones al correr el riesgo de estar poniendo en peligro el objetivo de la investigación.

Con respecto al uso de sistemas tecnológicos, hemos dispuesto de recursos de elaboración propia como la grabación de alguna película de vídeo; registro de programas de TV, reportajes realizados por los participantes, etc. cuya principal virtud es la disposición de aquellas instantánea como testimonio siempre actual que puede observarse cuantas veces se quiera. Sobre estos recursos hablaremos de forma más extensa en el apartado posterior referido al análisis de materiales y documentos escritos y mecánicos.

El papel fundamental como observador ha girado en torno a la participación entendida en función de nuestra presencia como miembro legitimado del Programa y por tanto con plenos derechos y confianza para estar en los foros y ámbitos de acción del grupo.

Nuestra actitud está en la lógica de aquella reflexión de Woods (1987:49) quien se preguntaba si “ ¿Hay mejor manera de hacer una observación que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta personalmente, esas cosas en conjunción con los demás?”.

9.1.3. Realización de entrevistas

A diferencia de la observación, las entrevistas están más estructuradas en cuanto están previamente concertadas y organizadas y pueden anticiparse tanto por el investigador como por el investigado.

La realización de entrevistas ha sido una de las técnicas más comúnmente usada en esta investigación.

Con respecto a sus objetivos podemos decir que en general hemos tenido tantos como fases reconocemos en la investigación. El desarrollo emergente del proceso ha vinculado nuestra tarea a una permanente y progresiva toma de decisiones en las que con frecuencia aparecían implicadas unas cuestiones y unos informantes. Según las llamadas cuestiones de investigación, se estableció el marco general en el que según cada fase ubicamos la naturaleza de la información.

- Primeramente hemos preguntado para conocer. Es decir hemos orientado la demanda de información a la obtención de datos. Desde las cuestiones más primarias y rutinarias a otras de mayor calado, nuestra actitud ha sido constantemente interpelativa. En esta fase de la investigación también hemos preguntado para profundizar en aspectos o datos de importancia.

- En segundo lugar hemos preguntado para explicar y comprobar interpretaciones. Es decir, una vez que hemos construido un cuerpo suficiente de datos descriptivos, hemos elaborado teorías y razonamientos que expliquen los fenómenos y que puedan ser sometidos al análisis del grupo. Se han celebrado múltiples reuniones con el objetivo de analizar, inferir y buscar significados que nos permitieran explicar los acontecimientos de forma crítica. Esta tarea, que aparentemente es demasiada compleja, en la práctica resultó fluida y muy activa al poseer la mayoría de los participantes unos planteamientos próximos en sus discursos. Los resultados han estado situados siempre en el grupo de discusión.
- Por último, hemos pretendido valorar los fenómenos en función de una norma lo que supone identificar los criterios adecuados. La opinión de los protagonistas o audiencias determinan esta norma en función de sus concepciones y principios y sobre el conjunto de la sociedad.

Sobre el tipo de cuestiones, hemos tenido que decidir entre al menos tres tipos: cuestiones descriptivas, estructurales y de contraste; lo que supone considerar tres momentos diferentes en el proceso de acercamiento al objeto investigado: conocimiento, comprobación y relación. Es decir cuestiones que nos permitieran obtener una información básica, cuasiobjetiva de la realidad y expresada en el lenguaje propio; cuestiones que nos permitan comprobar las explicaciones extraídas de los informantes a partir de anteriores preguntas o entrevistas; y cuestiones que nos permitan extraer diferencias entre los términos utilizados en función de su relación con otros símbolos, de su uso, similitud y contraste.

Este conjunto de cuestiones han conformado, en general, entrevistas cualitativas cuyos rasgos más significativos es que han sido abiertas, no estructuradas, no directivas y en profundidad.

Asimismo las calificamos como:

- a. Entrevistas informales según el tipo “charlas de café”. Que han sido encuentros enmarcados en los múltiples contactos que el entrevistador ha tenido con los participantes.

Al tratarse de un estudio etnográfico, el investigador ha venido conformando su propia “idea” de la cultura del grupo, que ha precisado de nuevos contactos, para confirmar suposiciones o deducciones anteriores. Así hemos intentado explicar procesos en curso mediante la llamada “estrategia del embudo” que comienza con cuestiones descriptivas (sin tener aún claro el objeto y sus aspectos significativos), para continuar con una conversación focalizada (en función de interrogantes surgidos de la reflexión) y acabar con una entrevista formal de naturaleza selectiva en cuanto a los informantes y a las temáticas.

Cada reunión, contacto o encuentro ha servido para que pueda tomarse notas de campo y registros anecdóticos.

- b. Otras veces hemos considerado que estábamos realizando entrevistas guiadas ya que se ha previsto el momento de aplicación y cuidado las condiciones de su desarrollo con cierto interés y formalidad. Por su planificación y al tratarse de grupos de entrevistas celebradas en un periodo de tiempo hablamos de “oleadas”.

A lo largo del proceso se han desarrollado hasta tres oleadas sucesivas y distanciadas temporalmente. La formalidad de su concepción ha permitido seleccionar previamente a los informantes, las temáticas, lugares de celebración e incluso duración.

Con respecto a los registros se ha utilizado en todos los casos, salvo en las entrevistas informales, registros mecánicos en audio *cassette* lo que ha permitido que posteriormente hayamos realizado transcripciones y aplicado a los textos la técnica del análisis de contenido. Así mientras en las entrevistas informales los registros eran a posteriori y en gran medida anecdóticos; en estos más generales se trata de registros in situ y totales ya que conservamos íntegramente las respuestas. De la aplicación del análisis de contenido a las informaciones han surgido múltiples mapas interpretativos.

- c. Una modalidad de entrevistas podemos considerar al cuestionario en sentido amplio ya que como encuesta cerrada y estandarizada ha precisado del desarrollo de sendas entrevistas particulares en un importante número de informadores para “salvar” la barrera de la comprensión de las cuestiones y la expresión escrita de las respuestas.

Asimismo es conveniente considerar, como exigencia de rigor científico (validez y fiabilidad), en el uso de la entrevista no sólo el uso de diferentes tipos de cuestiones sino también la diversidad de informantes. Así existe en toda investigación cualitativa la referencia a los informantes claves entendiéndolos como aquellos que poseen una mayor cantidad de información y una mejor capacidad expresiva. Puede existir cierto sesgo intencionado en el uso de la información que estos hacen por lo que es conveniente plantear el mismo tipo de cuestiones a otros informantes situados en planos diferentes de la realidad.

Una cuestión esencial ha sido organizar la población susceptible de observación en función de diferentes criterios que nos han permitido definir tipologías. Así hemos podido distribuir al grupo según la diferente posibilidad de aportarnos información; es decir personas que conocen más o menos la cultura del Programa en alguna de sus facetas, o son sujetos de mayor experiencia y que poseen mayor experiencia propia.

El uso de la entrevista ha supuesto también poder utilizar rasgos que son comunes con otros instrumentos. En el capítulo de la observación hablábamos de observaciones participantes que se producían en ámbitos formales de información entre los que incluíamos a la entrevista. Para nosotros la celebración de toda entrevista ha sido un acto simultáneo de observación que no es ajeno a la aplicación de la misma.

Con respecto al grupo de discusión, existen algunas clasificaciones de las entrevistas que hablan de una modalidad grupal. Es decir tradicionalmente se considera que la entrevista se articula en la relación interpersonal entre entrevistador - entrevistado. Sin embargo hay experiencias y propuestas, como la de Santos Guerra (1990), que señala que puedan darse otras situaciones como la presencia de un entrevistador y varios entrevistados, varios entrevistadores y un solo entrevistado y varios entrevistadores y varios entrevistados. De todas estas propuestas la más similar al grupo de discusión es la que considera la presencia de un entrevistador y varios entrevistados o varios entrevistadores y entrevistados.

En general las informaciones recogidas han sido de carácter demográfico (edad, sexo, lugar de nacimiento y de residencia, etc.); Informaciones relativas a la identificación personal en general (estudios, forma de vida, número de hijos, situación laboral, etc.); Identificación y vinculación personal al grupo (proyecto en el que participa, años de duración, tiempo de dedicación, responsabilidades asumidas, etc). De naturaleza biográfica o experiencial. Identificación de las señas de identidad, ideas o principios del grupo. Reconocimiento de las características o rasgos de los proyectos, de su naturaleza organizativa (problemas sociopersonales que motivan los proyectos, finalidades y objetivos de los proyectos, plan de actividades, funcionamiento general, actitudes de los participantes, logros, carencias, idoneidad de recursos, etc.) y de las personas que participan (tipologías o perfiles aproximados, necesidades, roles, logros personales y materiales, etc).

9.1.4. Celebración de grupos de discusión

El grupo de discusión es una técnica de análisis de la realidad que tiene por objetivo la “comprensión de la actitud (pensamiento, posición afectiva y conducta) de un grupo con respecto a un tema o aspecto de la realidad, a través del análisis del discurso” (Cembrano, F., Montesinos, D. Bustelo, M., 1989:42). Esta comprensión se desarrolla comúnmente de manera no directiva, cuyo desenvolvimiento tiene por finalidad la producción controlada de este discurso por parte del grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil Flores, J., 1999:2). Consiste en el intercambio informal de ideas con el objetivo de conocer aquella percepción social (Herrera Menchén, M., 1998:50). Y la producción de este discurso en ocasiones desemboca en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida del grupo en el medio. (López de Ceballos, P., 1989, 46).

A pesar de todos estos matices, esencialmente para que exista un grupo de discusión, debe aparecer mínimamente un grupo dispuesto a dialogar o debatir sobre un tema guiado por un moderador o coordinador. Asimismo, podemos hablar de diferentes modalidades de grupos de discusión que se diferencian fundamentalmente por los objetivos y planteamientos metodológicos y organizativos.

Con respecto a nuestra experiencia de contacto con el Programa, hablamos de diferentes modalidades de actividades grupales. Por sus objetivos y su tamaño (el grupo puede ser pequeño -de 3 a 7 miembros-; mediano -de 8 a 20 miembros- y grande -de 20 a 40 miembros-) nos referimos a:

a) Grupo mediano

La especificación del tamaño determina en buena parte los objetivos de la sesión. Así los pequeños grupos constituyen modelos de trabajo tipo

“gabinete” cuya funcionalidad está conformado por el equipo de trabajo; cuyos miembros suelen mantener una estrecha colaboración y suelen, en estas sesiones, tomar decisiones. El grupo medio suele tener otras finalidades. Suele ser un grupo informativo, de consulta y en su desenvolvimiento aparece con frecuencia el debate. Por último, el gran grupo, suele ser de naturaleza informativa y las temáticas llegan a su seno con cierta madurez de análisis por los participantes, por lo que suelen tener como cometido aprobar decisiones o acuerdos.

De los tres formatos consideramos que aquel que se identifica con la naturaleza específica de lo que entendemos por grupo de discusión es el grupo medio. No es una comunicación entre dos personas ni podemos hablar tampoco de grandes grupos que exceden condiciones mínimas de participación activa.

Con respecto a la investigación en primer lugar existe una constante en el funcionamiento del Programa que dibuja uno de sus más determinantes rasgos de identidad. Nos estamos refiriendo a la sesión semanal que se celebra cada miércoles. El nombre que recibe es “reunión de los miércoles” y muchos participantes aluden a él en términos de asamblea. La razón es doble: por un lado porque la asistencia puede ser más numerosa y por otro por su forma de resolverse (algo así como una consulta popular en una pequeña comunidad).

Su estructura y dinámica es significativa. En torno a una mesa se reúnen los representantes de cada proyecto, miembros pertenecientes al grupo de coordinación y gestión, asesores y todo el que desee asistir. Hablamos pues de un espacio natural de trabajo para el intercambio en condiciones de igualdad que suele matizarse por la posición de los participantes en el desarrollo de las sesiones. La distribución espacial es de naturaleza parlamentaria que presenta formas como la mencionada por Cembrano, F., Montesinos, D. Bustelo, M. (1989:42) que hablan de “estar sentado en elipse o circunferencia.

Es una reunión de puertas abiertas. Todo el que entienda o sabe que pueda debatirse un tema de su interés acude y participa con naturalidad. Por su parte, la presencia continua de ciertos miembros responsables garantiza la obligación moral de la representatividad de todos los proyectos y sectores. No existe convocatoria previa expresa aunque en cada sesión se presenta un guión que pretende orientar las temáticas e intentar que los tiempos disponibles puedan distribuirse equitativamente.

Con respecto a las características de los participantes en el grupo podemos referirnos a unas condiciones mínimas como las que fueron señaladas por Cembrano, F., Montesinos, D. Bustelo, M. (1989:42) quienes solicitan que los asistentes tengan cierta homogeneidad.

La mayor o menor disparidad de los participantes entendemos que se refiere a la confluencia de intereses por unas temáticas y a su disposición a debatir. Los indicadores de homogeneidad los hemos situado en torno al nivel de participación e implicación de los participantes, grado de madurez individual y colectiva, cohesión del grupo y libertad en su constitución. Las mayores posibilidades de llegar a discursos de profundidad las hemos visto vinculadas al conocimiento de la materia. En conjunto, siempre hemos apreciado cierta proximidad empática entre los asistentes que ha permitido que se produzcan convergencias ideológicas y, a su vez, reafirmación de la divergencia de cada cual en un clima de respeto mutuo.

En su desenvolvimiento la calificamos como una reunión deliberada que más que tomar decisiones pretende orientarlas. La complejidad estructural del conjunto de proyectos producidos a lo largo de los años no quita protagonismo a las asociaciones; más bien le da legitimidad. En tal sentido podría decirse que el origen de la mayoría de los proyectos se han gestado en esta asamblea.

Se trata de un órgano consultivo, deliberativo y no decisorio, cuyas conclusiones suelen llevarse a efecto en la práctica. Su finalidad, por tanto, es de naturaleza consultiva- deliberativa ya que sus deliberaciones ayudan a orientar la toma de decisiones: unas veces se toman en la asamblea y otras se traslada el sentir mayoritario a la comisión u órgano personal, quien finalmente decide y actúa en consecuencia.

La dinámica de las sesiones es inicialmente inductiva. Se parte de situaciones de conflicto o necesidades particulares para constatar que no son hechos aislados: afecta a otros jóvenes menos próximos y a su vez es un desencadenante de otras circunstancias más complejas.

Las sesiones se inician con un encuadre del tema en la que se define la finalidad de cada deliberación. Y se desarrollan mediante la discusión libre y participativa.

La forma de discurrir se aproxima al modelo propuesto por Cembrano, F., Montesinos, D. Bustelo, M. (1989: 33). Se trata de comprender la situación problema preguntándose qué es lo que hay o que es lo que no hay (descripción), por qué pensamos que la realidad es así (explicación/interpretación), qué otras formas de realidad podrían ser (alternativas), como acercar lo que queremos ser a lo que tenemos (ajuste).

En un debate abierto ésta no es una secuencia que se produzca repetitivamente; los argumentos suelen ser dispares y parten naturalmente de la situación real de la cuestión, posteriormente cada intervención señala aspectos situado en diferentes momentos de esta secuencia.

Generalmente ha sido al final de cada sesión cuando el investigador ha codificado los datos.

Después de la experiencia continua en este modelo hemos llegado a la conclusión de que este formato no sólo es válido para codificar la información de los grupos de discusión, sino que es útil para el conjunto del proceso investigador.

A veces ha surgido también la disparidad y el conflicto entre posturas encontradas. Sobre todo cuando se abordan problemáticas que afectan a jóvenes conocidos que están o pueden estar presentes. El análisis de las problemáticas requiere de unas dosis de sinceridad y realismo que puede entrar en la crítica personal.

Podemos decir que la sensibilidad y madurez que se va adquiriendo por parte de los que debaten es el resultado de que todos asumen los problemas como parte de sí mismo: Unos como afectados y otros como acompañantes de estos en la búsqueda de soluciones.

Con respecto a las temáticas de estos objetivos algunas relevantes han pretendido saber cómo se produce la toma de decisiones; qué papel debía adoptar el investigador en el desarrollo de los grupos de discusión; cuáles son las causas de los conflictos en el grupo; cuál es el papel del voluntariado social en los proyectos y qué posibilidades existen de que produzca el cambio social entendido como cambio comunitario.

“La toma de decisiones en el desarrollo de los grupos, es como una prueba que revela las relaciones de poder” (Lopez de Ceballos, 1989: 52) Coincidimos en que generalmente han sido de dos tipos: las referentes a las finalidades y a los métodos que a su vez han orientado otras temáticas centradas en el equilibrio de poder en la organización.

Con respecto a la finalidad, de las decisiones su estructura ha respondido a los objetivos y necesidades que suscitaban cada debate, cuyas conclusiones de mayor calado afectaban a la puesta en marcha o evaluación de algún proyecto.

Con relación al método, la fase de toma de decisiones ha estado vinculada al papel que desempeñaba cada participante en el manejo de la información y en su autoridad para decidir o vincular la decisión. En todo caso la toma de decisiones es producto de la madurez y confluencia del grupo y a ella se puede acceder:

- a) Por votación democrática lo que supone pueda haber posturas diferentes y que se opta por la mayoritariamente aceptada.
- b) De forma parlamentaria que añade a la anterior un esfuerzo por agotar las razones de aproximación de posturas y un acuerdo tácito de todas las partes de asumir la elección más votada y trabajar por su éxito.
- c) Por consenso que añade unas mayores cotas de participación y compromiso y en el que se evita la votación ya que el grupo ha llegado a establecer procesos positivos de negociación y pactos.

El componente temática- diálogo se hace extensiva a la presencia de un coordinador o moderador, que a veces ha coincidido con la persona del investigador, que ha asumido además el rol de coordinador del grupo de discusión.

El papel del investigador ha sido el de miembro activo, actuando en el papel de asesor y crítico. Este rol no ha sido extraordinario sino que en el grupo del voluntariado se produce la figura de miembros que no interviene directamente en ningún proyecto pero que su formación técnica específica (arquitecto, abogado, economista, psicólogo, pedagogo, etc.) le confiere cierta autoridad y, participando con frecuencia en las sesiones, se recurre a su criterio en momentos concretos. Este grupo forma parte del colectivo adulto y, en general, lo consideramos muy influyentes. Aunque su relación con los proyectos es muy diversa, a la mayoría podemos ubicarlos en este “papel” de opinión, que se les denomina con el nombre de “asesores”.

Por otro lado hemos coincidido con De la Riva, F. (1999: 93-97) cuando señala que, cuando trabajamos en grupo o en alguna acción formativa, la función de coordinador consiste en ayudar, si fuera preciso, a aclarar las tareas encomendadas a cada participante; cuidar que estén a mano los materiales necesarios; prestar atención para que se tome nota de las opiniones y conclusiones que vayan alcanzándose; lanzar si fueran preciso nuevas preguntas para impulsar la reflexión; ayudar a concretar y resumir ideas; intentar favorecer un buen clima de relación, comunicación, confianza, respeto mutuo, participación; intentar favorecer un buen clima de trabajo, de concentración en la tarea y de esfuerzo colectivo.

Por su parte, ha sido importante preguntarse y cuál era la salud participativa del grupo lo que ha derivado en definir el sentido mismo de la investigación y su orientación metodológica.

Nuestras deducciones han coincidido, sólo en contadas ocasiones, con lo expresado por López de Ceballos (1989: 45) para la I-A participativa; por lo que en estos casos la participación significaba que el investigador actuase como apoyo metodológico y los resultados de la investigación hayan dependido más de la acción y de la investigación de los grupos que del mismo investigador. En este sentido el grupo ha tenido sólo a veces la disposición y conciencia de estar realizando una acción de investigación y, en tal sentido, se planteaba no sólo la determinación a hacerlo, sino a seguir una secuencia que generalmente coincidía con la solución dialéctica entre deliberaciones fruto de la reflexión y la acción consecuente.

b) Pequeño grupo

Ha habido reuniones de este tamaño cuando hemos constituido comisiones de trabajo. La participación del investigador en estos grupos ha sido muy ocasional y específica.

Asimismo se ha producido, más que grupos de discusión, entrevistas de grupo que, al hilo de lo expresado al comienzo de este apartado, se han correspondido con la participación de un número limitado de personas que han respondido y dialogado en torno a unas cuestiones. Estas circunstancias se dieron cuando realizamos entrevistas simultanea a más de un miembro de algún colectivo y cuando otro agente externo ha entrevistado a miembros relevantes.

c) Gran grupo

Los grupos de discusión de gran tamaño, aunque puntuales en el transcurso de las actividades del grupo, se han producido en ocasiones. Los momentos han sido encuentros (de la mayoría de los participantes y del conjunto de los proyectos) en fechas significativas como es la conmemoración anual de la fundación del grupo.

El investigador ha acudido a estas sesiones:

- En calidad de “experto” para exponer y debatir en mesas redondas sus ideas ante el grupo.
- En calidad de ponente para ofrecer información en una conferencia o charla sobre alguna temática de interés y actualidad.
- En calidad de “conocedor” de aspectos concretos, que han sido investigados, con la finalidad de formar a los participantes sobre esta temática, participando en un debate que pretendía exponer informaciones y opiniones y forjar un criterio.

Finalmente tenemos que decir que, en el contexto de la técnica o instrumento del “grupo de discusión”, hemos practicado un conjunto más amplio de opciones de trabajo en grupo o actividades distintos a los descritos,

los cuales tienen diferentes formatos organizativos, diferentes objetivos y múltiples denominaciones. De esta forma, podríamos decir que la aplicación de algunas técnicas de dinámica de grupo podrían interpretarse de manera genérica como un grupo de discusión.

Según la bibliografía consultada existen diferentes formatos de actividades que hemos realizado y que pueden encuadrarse en el instrumento “grupo de discusión” los cuales se diferencian por su organización y sus objetivos operativos.

De la clasificación que obtenemos de Herrera Menchén, M. (1998:50) hemos desarrollado alguna vez “mesas redondas” (reuniones formativas en la que un grupo de expertos expone sus ideas al grupo); “debates” (otra modalidad de grupo de discusión formativo en el que hemos incluido el debate público entre dos o más personas ante el auditorio como forma de evidenciar la disparidad de criterios y en cierta forma la búsqueda de consenso); “el pictograma” (una actividad concreta que pretende que el grupo represente gráficamente el pasado, presente y futuro de su grupo; y busque el consenso); el DAFO (en alusión a la búsqueda de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del grupo como actividad de naturaleza evaluativa). Y en fin otras como: “seminarios”, “tormenta de ideas”, etc.

Una clasificación muy interesante es la que realizan Cembrano, F., Montesinos, D. Bustelo, M. (1989:49-217) cuando establecen una correlación entre el uso de técnicas con los momentos de la investigación y los objetivos de cada momento. En esta propuesta aparecen técnicas grupales y otras que no lo son. Así para la fase descriptiva y de percepción social señalan como técnicas grupales las mesas redondas, debates, paneles y grupos de discusión; para la fase de interpretación y explicación proponen seminarios, grupos de estudio y elaboración de modelos; para la fase de búsqueda de alternativas y ajuste el torbellino de ideas, el pasado mañana, la técnica del grupo nominal y para la fase de evaluación proponen el juicio y la elaboración de matrices.

En este contexto las alusiones que hacemos a esta temática, dada su amplitud, son meras referencias.

9.1.5. Análisis de materiales y documentos escritos y mecánicos

Recogemos en este apartado un amplio grupo de instrumentos y fuentes.

La recogida de información escrita puede tener diferentes características según diferentes variables. Una muy importante es la fuente del dato: si procede de la observación del investigador o si ya se ha producido un registro anterior que el investigador rescata.

Con respecto al primer tipo nos referimos al diario o registro de notas. En este caso no hablamos más que de un soporte material en el que recogemos datos básicos que sirven, entre otros, para la reconstrucción cultural, las relaciones de los miembros del grupo, la influencia de los entornos físicos y sociales en la conducta de los participantes; las percepciones, significados e interpretaciones que los participantes hacen de sus actividades y una prolongada relación de hechos que permita el registro y posterior análisis.

Si nos referimos a un documento existente hablamos del hallazgo de un documento escrito o mecánico (video, *cassette*, etc). Su elección y consideración como documento relevante de análisis está en relación con los objetivos de la investigación.

Las fuentes más significativas que hemos consultado han sido:

- a) Documentos privados de carácter formal en la que se recogen la síntesis de la filosofía y finalidades del programa. Se trata de los estatutos de las asociaciones.

- b) Documentos públicos de carácter informativo. Nos referimos a artículos o referencias aparecidas en la prensa escrita y programas de televisión recogidos en video, programas radiofónicos grabados en audio cassette.
- c) Documento o fuente original de carácter extraordinario por su contenido autorrevelador. Se trata de la Comunicación presentada por la asociación “Nueva Juventud de Trille” al I Congreso de Animación Sociocultural de Andalucía celebrado en Jerez (Cádiz) en Mayo de 1989.
- d) Documentos en publicación periódica de carácter propio y público y de información subjetiva y objetiva. Nos referimos a los contenidos de la revista “Minda” los cuales de forma genérica pueden considerarse también muchos de ellos como documentos personales. Las diferentes secciones se refieren a informaciones, opiniones, entrevistas, cartas y otras dedicadas a pasatiempos y ocio. De ellos es posible tener dos tipos de datos: Un primero referido a los acontecimientos y circunstancias significativas que nos permite emitir un diario de sucesos. Y un segundo grupo de informaciones, de enorme valor, ya que al tratarse de opiniones, entrevistas abiertas y cartas poseemos una fuente escrita por los protagonistas en el momento de sus vivencias que afecta a los sentimientos y a los valores. Podemos considerarla como órgano de reflexión escrita y debate abierto a la comunidad y testigo de su bagaje ideológico.
- e) Documentos en publicación periódica de carácter propio y general como es el caso de la prensa local que se corresponde al “Diario de Cádiz”, único presente en la ciudad durante la totalidad del tiempo de vigencia del programa. Para los análisis temporales fijamos un primer periodo de forma exhaustiva comprendido entre 1984-1993 y posteriormente referencias más amplias y menos continuas hasta el año 2001. Con este planteamiento hemos pretendido realizar una contextualización

histórica a través de la información aparecida en este medio. El hecho de que aparezca una primera etapa más exhaustiva que la siguiente responde a una decisión de proceso en la que apreciamos poco útil un trabajo tan intensivo, que por otro lado se antojaba costoso, y que podía simplificarse con referencias temporales en otros intervalos más amplios. El número de consultas en hemerotecas asciende, sólo en este periodo de análisis intensivo, a un total de 3600 números citados.

- f) Empleo de sistemas tecnológicos como soporte en la realización de las entrevistas y como documentos de observación a través de registros audiovisuales.

La grabadora se ha utilizado en el desarrollo de las entrevistas lo que nos ha permitido prestar mayor atención a lo que nos iban transmitiendo los entrevistados y, al tratarse de entrevistas abiertas, dirigir las cuestiones en una u otra dirección favoreciendo además la intercomunicación.

La presencia de este medio auxiliar, en las conversaciones, se presentaba como una ayuda del entrevistador. Ciertamente, en muchos casos, era considerada como un intruso ya que algunos entrevistados confesaban sentirse “casi coaccionados” por un medio que iba a registrar sus argumentos. Para Cembranos y Otros (1989: 218) la cuestión que se plantea, desde una perspectiva metodológica, es el uso que hacemos de estos recursos; en qué medida desvirtúan o mejoran los planteamientos de partida y que utilidad pueden tener a sabiendas de que el tipo de destinatarios con los que ésta trabaja hace alusiones constantes a un pasado que intenta superar y a un presente que en muchos casos aún no acepta. En nuestro caso pasados los momentos iniciales, de cierta desconfianza, el entrevistado se olvidaba de su presencia y hablaba con más espontaneidad y soltura. Su registro nos ha permitido proceder a su transcripción y efectuar, sobre los textos, la operación del análisis de contenido.

El hecho de haber realizado entrevistas en diferentes periodos históricos nos ha permitido comparar las argumentaciones dadas incluso por las mismas personas.

También hemos utilizado este medio en algunas sesiones del grupo de discusión. En este medio su uso se hacía más hostil por varias razones.

En primer lugar la grabadora presenta unas limitaciones técnicas que dificulta los registros. Al tratarse de un grupo de personas es complejo identificar a cada cual en el momento de la audición y transcripción.

Por otra parte la distancia de la grabadora de gran parte de los interlocutores dificultaba en los momentos de los comentarios estos registros.

Otra razón, también de peso, es que la presencia de la grabadora, en estas sesiones, ha provocado en contadas ocasiones ciertas desconfianzas.

Comparándola con la entrevista había diferencias significativas. Mientras que en este segundo caso se trataba de un acuerdo entre entrevistador y entrevistado; en los grupos de discusión al ser reuniones abiertas el consenso era mucho mayor y bastaba con que un participante presentase reticencias para que no hiciésemos uso de ella.

Con respecto al uso del video, en los comienzos de nuestra investigación, grabamos y transcribimos alguna sesión de trabajo. Aunque estos registros se hicieron, y existen como prueba documental, ni en el momento de la grabación, ni posteriormente en la transcripción llegamos a sentirnos cómodos. Como consecuencia de estos sentimientos dejamos de recurrir a su uso.

Sin embargo poseemos otros registros considerados valiosos.

- En primer lugar existen hasta cuatro documentos audiovisuales de carácter divulgativos que los miembros de la asociación Nueva Juventud de Trille han venido realizando en diferentes momentos de su historia. El objetivo es común en todos: dar a conocer y explicar sus experiencias y actividades. Entre ellos hay años de distancia y por tanto es posible observar, a los protagonistas y sus explicaciones en cada periodo.
- En segundo lugar poseemos una grabación realizada por miembros del departamento de Pedagogía Social de la universidad de Sevilla. El momento es importante en cuanto se realiza una vez finalizada la primera secuencia investigadora y por tanto puede utilizarse como documento de confrontación y triangulación de datos por parte de expertos.
- Un tercer documento, al que ya hemos aludido, es el registro de un programa de televisión local que trató monográficamente los contenidos de la experiencia investigada. En esta grabación un entrevistador- moderador realiza una entrevista de grupo a cuatro miembros de Nueva Juventud de Trille y descubre sus discursos y esquemas ideológicos.

9.1.6. Elaboración y aplicación de una encuesta- cuestionario

De todas las definiciones consultadas la realizada por García Ferrando (1994:147) es para nosotros la más aceptada. Define la encuesta como “una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población”.

El diseño de una encuesta- cuestionario suele ser en general una ardua tarea de clasificación y elaboración hipotética de categorías y conceptos; a lo que se une la tarea de valorar las cuestiones y demandas informativas en su dimensión comprensivo- semántica, ya que se añade un elemento cultural referido a las singularidades de los participantes.

Ya hemos dicho que en esta investigación utilizamos el cuestionario en la fase evaluativa. Aunque en las entrevistas celebradas hemos formulado cuestiones descriptivas o de identificación; cuestiones que provean de informaciones explicativas con expresión del conocimiento de la realidad o fenómeno y expresión de datos y opiniones explicativas; y cuestiones que demanden un juicio (balances y opiniones sobre resultados) o que permitan emitirlo; creíamos necesario elaborar un instrumento concluyente, con personalidad evaluativa que permitiera cerrar el proceso y condensarlo en cuestiones y conjeturas más determinantes del Programa.

La elaboración de esta encuesta –cuestionario no comienza con la redacción de las preguntas sino que previamente hemos realizado una planificación del mismo. Inicialmente el conjunto del instrumento está construido desde una doble dimensión: técnica y conceptual.

La dimensión técnica afecta a los criterios y procedimientos de elaboración del instrumento como tal; considerándole todos los aspectos formales para que sea un recurso científicamente elaborado y no una mera relación de cuestiones más o menos ordenadas con cierta lógica.

La dimensión conceptual, que en el momento de la concepción del instrumento no es independiente de la dimensión técnica pero puede considerarse así, trata de analizar el proceso teórico deductivo por el que llegamos a concebir las cuestiones o al menos los bloques temáticos. Este momento forma parte del proceso general de la investigación que para nosotros está en la fase evaluativa y, por tanto, en una fase de madurez importante.

Formalmente, desde la dimensión técnica, la primera decisión es estructurar la complejidad del proceso de construcción del instrumento en etapas. En tal sentido, hemos seguido las recomendaciones de Rojas, A.; Fernández, J.; Pérez, C. (1998: 121) y tenido en cuenta las partes de que consta esta planificación:

- a) Formulación de objetivos iniciales.
- b) Elaboración del primer instrumento y asesoramiento de un experto.
- c) Conclusiones de la aplicación de la prueba piloto.
- d) Aplicación del cuestionario definitivo, análisis de resultados y análisis de contenido de las cuestiones abiertas.
- e) Elaboración y presentación de los resultados al grupo.

Siguiendo este proceso, en primer lugar, realizamos un planeamiento de las temáticas que nos permitió desembocar en la formulación de las cuestiones de evaluación u objetivos iniciales como vertebradores del instrumento. De aquí se deduce su organización temática.

En este conjunto de acciones, una muy importante fue la denominación del documento que quedó definido como **“cuestionario de valoración de los procesos socioculturales (CVPS) en las asociaciones Nueva Juventud de Trille y Nivel”** ; en el que la referencia al concepto “procesos socioculturales” contiene rasgos esenciales y determinantes de su objeto.

Entendemos por procesos socioculturales “la organización de las personas para realizar proyectos e iniciativas desde la cultura y para el desarrollo social” (Cembranos, Montesinos y Bustelo: 1989, 13-16). Esta definición, según los mismos autores, posee unos rasgos característicos de los que hemos hablado y creemos que son (de todas las consultadas) las que mejor se ajustan a la tarea que estamos realizando.

Con respecto a esta organización, recurrimos al modelo CIPP (contexto-entrada-proceso- producto) como forma de interpretar no sólo el instrumento, sino también, la lógica de la producción del fenómeno desde la valoración de las necesidades a la valoración de las respuestas.

El contenido del instrumento quedó estructurado en dos partes bien definidas. Una primera referida a variables de control que hacen referencia a indicadores identificativos de la audiencia y que permite recoger datos:

a) Generales:

- Sexo
- Edad
- Procedencia geográfica
- Formación básica

b) De relación con la experiencia:

- Tipo de actividad en la que participa
- Modalidad de relación con la experiencia (beneficiario directo/cooperante)
- Tipo de relación con la experiencia:
 - Responsable de un programa / responsable de un grupo
 - Sólo participante
- Duración de la relación con la experiencia

La segunda parte se refiere a las variables dependientes que sigue el desarrollo lógico de los momentos de análisis que hemos desarrollado en las cuestiones de evaluación. Los indicadores, por tanto, están referidos:

9.1.6.1. En la entrada del proceso:

- Opinión - valoración de los colectivos implicados de la gravedad o incidencia de los problemas que afectan a la sociedad en general y al grupo.
- Determinar el censo del colectivo o audiencias y sus perfiles.

9.1.6.2. En el desarrollo del proceso:

- Identificar las metas que el colectivo dice pretender.
- Conocer la opinión- valoración del colectivo sobre los rasgos del ser actual:
 - Objetivos: articulación temporal y logros.
 - Opinión valoración sobre posibles déficit básicos referidos a la organización (articulación de estructuras, horizontalidad- verticalidad de la experiencia, reparto de tareas, toma de decisiones), participación según agentes, crecimiento de la experiencia (orientación, diversificación, dependencia-autonomía)
 - Opinión valoración de lo adecuado- inadecuado de los proyectos.

9.1.6.3. En el producto del proceso:

- Identificar en el colectivo el grado de satisfacción de los logros alcanzados.

Con esta estructura abordamos la construcción de las cuestiones para lo que seguimos algunos criterios como que es preferible no presentar demandas de informaciones que puedan conocerse por otros medios; que las preguntas sean de fácil comprensión para los participantes (que tengan una sólo interpretación, no sugieran respuestas, contengan una sólo idea, eviten conceptos neutros, no predisponga a los participantes, no sean comprometidas o culpabilizadoras, etc); el vocabulario utilizado en las preguntas tenga suficiente equivalencia semántica y a la vez sea riguroso, etc.

Otra decisión importante, que ocupó buena parte de nuestras preocupaciones, estuvo referida al número de pruebas que debíamos elaborar, motivada por la heterogeneidad del grupo. Haciendo importantes esfuerzos, concluíamos una y otra vez en que al menos existen dos grupos generales: jóvenes beneficiarios directos de los proyectos; y colaboradores- asesores. Lo que exigía que el formato del documento debía adaptarse a cada grupo para

evitar contaminaciones innecesarias, referidas por ejemplo a variables como edad, formación, etc.

Una cuestión especialmente suscitada fue la relativa al cansancio de los participantes, ya que desde los momentos primeros de elaboración del cuestionario se observaron dos variables negativas en este sentido. Primero que la prueba abarcaba un complejo proceso en todas sus dimensiones y, lógicamente para poder tratarlas todas, se requería de una extensa batería de cuestiones. Segundo que el grupo mayoritario de participantes eran jóvenes con escasa formación académica (por tanto con dificultad comprensiva) y tendencia acentuada al rechazo de pruebas escritas, que exijan reflexión y expresión escrita.

Por otra parte, anduvimos reflexionado sobre la selección de la muestra y su importancia en la elaboración del instrumento. Aunque por el tamaño del grupo pensábamos que lo más adecuado era prescindir de esta selección y obtener información de todas y cada una de las personas que forman parte de la población del Programa.

Esta diferencia de planteamiento obligó a decidir si hacíamos la aplicación al conjunto del universo o a una muestra o porción representativa del conjunto poblacional.

Finalmente optamos por una recogida intensiva de información por lo que decidimos encuestar a la totalidad de la población, considerando que hablábamos de un número estimativo de miembros actuales (considerados como tales aquellos que tienen una permanencia continuada -en torno a 6 meses- y participan en alguna actividad o se beneficia de ella) en torno a 150 personas.

Por otra parte, sabíamos que antes del lanzamiento definitivo del cuestionario, éste debía ser testado entre una pequeña muestra que tuviese las características de la población objeto de estudio.

Con respecto a la construcción del instrumento, cuando hablamos de las características objetivas y subjetivas de la población, hacemos alusión a la naturaleza de la respuesta que se demanda. En este sentido podemos distinguir unas referencias a hechos de carácter objetivo y otras referencias a opiniones y actitudes que pueden interpretarse en clave subjetiva. Esta misma referencia suele centrar los diferentes tipos de cuestiones que aparecen en los cuestionarios. Así Rojas, A.; Hernández, J.; Pérez, C. (1998: 126-134) distinguen entre preguntas factuales o aquellas diseñadas para medir hechos o sucesos que podrían ser medidas de manera objetiva; y preguntas subjetivas que pretenden medir actitudes, opiniones, sentimientos y creencias de las personas.

Rubio, M. y Varas, J. (1997:258) hablan de diferentes tipos de preguntas según:

- a) las respuestas o items que admiten (cerradas dicotómicas, cerradas en listas de respuestas, semicerradas y abiertas).
- b) La función que cumplen dentro del cuestionario (de introducción, filtro, control, y cambio de tema).
- c) El objeto que pretenden medir (hechos y actitudes u opiniones y datos de clasificación).
- d) El número de variables (invariable y multivariable).

De estas clasificaciones, la más útil para nosotros, es la que diferencia en general a las preguntas cerradas como aquellas que obligan a elegir entre un número limitado de posibilidades (con frecuencia sobre datos). Y preguntas abiertas que deja la posibilidad de expresión libre de la idea u opinión con el sólo límite de la extensión (ya que no es una entrevista y por tanto, aún respetando la espontaneidad del encuestado, se suele recomendar la brevedad de la respuesta). También incluimos las preguntas de elección múltiple que, como un tipo de pregunta cerrada, dentro de los extremos de una escala, possibilitaban construir una serie de alternativas de respuestas.

Con respecto a la redacción de las preguntas existen múltiples recomendaciones y sugerencias prácticas destinadas a transmitir el resultado de la experiencia vivida por aquellos investigadores que han estado más de una vez en este proceso. Así Rojas, A.; Fernández, J.; Pérez, C. (1998: 126-126) hacen referencias a estudios monográficos publicados de Torrente, 1993, Harvatopoulos, Livan Y Sarnin, 1992, Fink, 1995, Fowlwe, 1993; Satesmases, 1997. De los que obtenemos recomendaciones para las preguntas factuales: que sean preguntas relevantes y concretas, que relacionen tiempo e importancia de la pregunta, utilicen un lenguaje convencional, utilicen preguntas que hayan sido utilizadas con éxito en otras encuestas, utilicen preguntas breves, redacten con cuidado preguntas comprometidas, eviten palabras y frases sesgadas o con más de una idea y por último utilicen indicaciones opcionales.

Las condiciones que observamos en la construcción de las preguntas, según las indicaciones de Colás y Buendía (1992), deben ser que sean cortas y claras; que el estilo de redacción no sea agresivo, no exista contradicción entre unas respuestas y otras y no utilice dobles negativas en su enunciado; que el número de preguntas no sea excesivo a fin de no cansar al cuestionado; que las preguntas tengan resueltas la elección múltiple de respuestas y que facilite tanto la respuesta como el recuento y que no utilicen términos que condicionen las futuras respuestas.

Estos mismo autores (ob. cit. p. 280), sugieren algunas estrategias que aumentan la confianza y seguridad de los participantes como que las preguntas deben explicitarse sobre conductas que realizan todo el mundo; deben justificar la conducta recurriendo a criterios de autoridad que alejen al individuo de sensaciones de culpabilidad. Justificar ciertas conductas no deseables socialmente para que los entrevistados no oculten su verdadera conducta y escoger marcos de tiempo adecuados y acotados que permita la contextualización temporal de la respuesta.

El formato del cuestionario respondía a dos tipos de cuestiones. Unas de tipo cuantitativo de naturaleza objetiva que nos permitiera obtener datos estadísticos. Este tipo de cuestiones se refiere sólo a aquel tipo de información que prevemos conocen o pueden conocer los encuestados. Otras de tipo cualitativo de cuyas versiones pueden ser de opinión (A), valoración (B) u elección (C).

A) Del tipo escala de opinión de cuatro grados del tipo: acuerdo / desacuerdo (1. Totalmente de acuerdo. 2. Bastante de acuerdo. 3. Algo de acuerdo. 4. Desacuerdo).

B) Del tipo escala de valoración de cuatro grados del tipo: Si/No (1. Si. 2. Bastante. 3. Poco. 4. No).

C) Del tipo escala de opción (existencia o ausencia) de dos grados del tipo Si/No.

Consideramos que toda encuesta debe recoger una serie de apartados o requisitos formales. Como dicen Rodríguez, y otros (1996:187), suele iniciarse con la redacción de un material introductorio que de forma elocuente y sincera explique la finalidad de la investigación y el uso de los datos. Asimismo, suele cerrarse con una cuestión abierta sobre opinión personal sobre los contenidos generales del instrumento como opción de respuesta explicativa o complementaria. Finalmente todo instrumento suele arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan los resultados de la investigación.

Igualmente consideramos de utilidad las recomendaciones de Rubio, M. y Varas, J. (1997:276- 284), para quienes los cuestionarios deben ordenarse según unos datos de control (que suelen aparecer al principio y final del cuestionario y que incluye el número de aplicación; nombre del participante; domicilio; teléfono; nombre del entrevistador; fecha; hora de realización; tiempo empleado y observaciones generales sobre incidencias); presentación (que

supone la justificación e indicación de los objetivos del estudio); preguntas introductorias (dirigidas a conseguir un clima de confianza que promueva la sinceridad en los participantes); baterías de preguntas (o conjunto de preguntas referidas a una misma cuestión); bloques temáticos (o temas en los que se agrupan las baterías de preguntas) y datos de clasificación (o preguntas sobre cuestiones personales del entrevistado: edad, nivel económico, estado civil, etc).

Simultáneamente, a la construcción técnica del instrumento, observamos otras variables internas que afectan al investigador o a la validez de la prueba. Por su parte resolvemos el análisis de contenido que efectuamos con las cuestiones abiertas y el proceso deductivo empleado para llegar a obtener informaciones definitivas ya que estos datos iban a ser contrastados más tarde y verificados en el grupo de discusión.

Elaboramos el primer instrumento y como estaba previsto solicitamos el asesoramiento de un experto agente experto (sociólogo de profesión) con cuyas observaciones aplicamos la prueba piloto y de cuyo análisis y verificaciones obtenemos la prueba final.

El proceso de consulta ha sido de encuesta personal y en algunos casos hemos realizado aplicaciones en grupo y otras entrevistas estructuradas.

Por último el tratamiento estadístico de los datos se corresponde con el programa informático "*Statistical Package for Social Sciencies*", conocido comúnmente como SPSS y los datos recibieron tres tipos de análisis: descriptivo, inferencial y multivariable.

9.2. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos ha sido una tarea laboriosa y personal que comenzamos simultáneamente al trabajo de campo.

En el contexto de la obtención de datos, hemos dispuesto de gran cantidad de registros de forma escrita, o en perspectiva de serlo, ya que los soportes mecánicos sólo suponen un paso previo a la transcripción de los contenidos lingüísticos. Así distinguimos entre texto y discurso. El texto es lo más concreto, lo materialmente producido por el grupo y recogido en la transcripción; mientras que el discurso es la producción del investigador a partir de lo existente en el texto. Por lo tanto el material de trabajo han sido los textos.

El camino intermedio entre texto y discurso ha supuesto un proceso de elaboración particular ya que el discurso no consiste en reproducir literalmente el texto sino en componer un mensaje de significados diversos. Muchos contenidos en lenguajes ocultos de naturaleza cultural: rituales, normas, símbolos, mitos, héroes, etc., en función de cada objetivo específico.

Desde la misma fase de recogida de información, hicimos elaboraciones escritas en forma de hipótesis que posteriormente pretendimos confrontarlas con nuevas aportaciones de otras fuentes u otros informantes. Es decir, a la vez que íbamos recogiendo los datos realizamos el análisis de estos para ir descubriendo las temáticas subyacentes y su interrelación. El objetivo descriptivo o interpretativo pudo definir en muchos casos la naturaleza del hallazgo.

En cierta medida lo que estamos diciendo es que el proceso de análisis se ha circunscrito a una tarea de lectura de la realidad en forma de textos escritos y escritura o interpretación de la misma.

El análisis de contenido, según Pérez Serrano, G. (1994b: 133), “puede considerarse como un instrumento de respuesta a la curiosidad del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica (...) y ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Para Rodríguez y

otros (1996: 197), los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando (...). Constituye una de las actividades más complejas y más oscuras en la investigación cualitativa. López de Ceballos (1989: 115) señala que es un tipo de trabajo que se parece un poco a hacer crucigramas.

La naturaleza de los datos que hemos recogido y la cantidad de información que soportan avalan esa complejidad. Ante esta evidencia, se presenta una serie de exigencias básicas con las que hemos intentado ser respetuosos. Inicialmente existe una que, no por obvia, es menos importante, como dice Ander Egg (1992:118). “se trata de procesar y sistematizar los datos para poder obtener conclusiones válidas (...) Las tareas de elaboración de los datos dependen del tipo de análisis que se quiera hacer con los mismos. El análisis y la lectura e interpretación que se realice de los datos tendrá que hacerse de acuerdo a los objetivos que se persigan con el estudio y con las preguntas que inicialmente se formularán”.

Pérez Serrano, G. (1994b: 135) enumera una serie de exigencias conceptuales determinantes. Así habría que precisar qué entendemos por datos y de qué forma son comunicados al investigador, en qué contexto se producen y qué inferencias reproducibles y válidas pueden aplicarse a ese contexto”. Es decir, cómo se devuelve la información ya codificada al contexto que la produjo.

El dato es el resultado de una elaboración de la realidad. El investigador en una actitud de búsqueda y codificación de la realidad, construye los datos registrándolos primero en algún soporte físico (notas de campo, grabaciones, etc) y después empleando algún modo de expresión simbólica (lenguaje verbal, expresión gráfica).

Un rasgo definitorio de las informaciones identificadas como datos (características de investigaciones fenomenológicas, naturalista o etnográfica) es que son expresadas en forma de texto con ausencia o escasa referencia estadística.

Con respecto al concepto de análisis, Rodríguez y otros (1996: 198- 199) lo definen como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos con el fin de extraer significados relevantes con relación a un problema de investigación (Ob. cit.1996:200).

El análisis es además un proceso que se explicita junto a otros y que forma parte a su vez de otros procesos a través de superposiciones, interrelaciones, entrelazados, etc lo que supone un proceso interactivo y diverso en el que simultáneamente pueden operarse otras tareas como la elaboración de nuevos instrumentos, recogida de información y elaboración de informes y conclusiones.

En esta investigación desde los primeros contactos con la experiencia hemos realizado particulares ejercicios de codificación de la realidad cuya intencionalidad básica ha sido comprensiva. Hemos procedido por intuición, de forma flexible, orientado a encontrar sentido a los datos y observado como las cuestiones iniciales tenían una formulación y un interés indagativo diferente al que planteábamos algunos meses después cuando se habían experimentado ciertas vivencias. Por ello las tareas analíticas se iniciaron sin que existiese un proceso claramente establecido.

Este proceso, aún recurriendo, a determinados enfoques procedimentales como señalan Santos Guerra (1990), García Jiménez (1993), Pérez Serrano (1994), está inmerso en un calificativo iluminativo que se convierte en una constante referida a la indefinición que con más o menos intensidad afecta a los métodos.

El sentido iluminativo que se le adjudica a las investigaciones naturalistas, como podemos ver, no sólo afecta al objeto de la investigación; también a los procedimientos para alcanzarlo. Por tanto el análisis de datos ha sido un proceso singular en el que hemos puesto en práctica múltiples conocimientos, experiencias y habilidades. Humildemente vemos que ha sido una síntesis de creatividad personal que podría calificarse como una actividad artística.

El proceso seguido ha sido una síntesis de las propuestas De López de Ceballos (1989), Santos Guerra (1990), Taylor y Bogdan (1986), Miles y Huberman (1984) y Pérez Serrano, G. (1994).

De López de Ceballos obtenemos el planteamiento referido a la importancia del texto como parte integrante de la lectura de la realidad: “leer el texto hasta poseerlo a fondo”. De esta lectura resalta el reconocimiento de la estructura tanto externa como interna del discurso (mediante la indagación sobre todo en su campo semántico que nos permita interpretar silencios, contradicciones, funciones latentes, etc).

También ha sido significativo la importancia de lo que denomina descubrir “actantes” o el uso de palabras según su función (no olvidemos que un número importante de participantes del Programa provienen de unos ámbitos socioculturales muy concretos como la cárcel o el “barrio” que suponen una subcultura también lingüística e impregnan de especial significación el uso de formas gramaticales).

En este mismo orden la autora también alude a lo que denomina “númenes” o proceso de sacralización de los mensajes que no quiere decir que se corresponda con la realidad y si estén inducidos de cierta apariencia (en los discursos de muchos participantes hay referencias a aspectos formales del discurso del grupo, como por ejemplo el uso del término “construir personas”, que hemos considerado importante comprobar).

Las propuestas de Taylor y Bogdan y de Santos Guerra han sido de utilidad en cuanto a lo que consideramos adecuada propuesta su estructuración del análisis.

Así las tres fases del “descubrimiento en progreso” (descubrir temas y conceptos como señalan Taylor y Bogdan y realizar una aproximación teórica conceptual en el momento del registro como explica Santos Guerra); “codificación de los datos y refinamiento de la comprensión” del tema de estudio y “comprender los datos en el contexto” en el que fueron tomados (conformado teorías según Santos Guerra) o lo que es lo mismo “Relativizar los descubrimientos”; Y finalmente “verificar las conclusiones” o comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados.

Asimismo de Miles y Huberman y de Pérez Serrano hemos considerado de interés la secuencia propuesta del análisis.

De los primeros destacamos las referencias a la categorización y codificación de los datos después de la separación de unidades y previo a la elaboración de conclusiones o proposiciones finales.

Mientras que de la segunda autora consideramos significativo que vuelva a prestarse importancia a la idea, ya expuesta por Santos Guerra, de la formulación de hipótesis o teorías que permitan verificar o invalidar el proceso, siempre considerando que hablamos de un proceso estructural y secuencial en la que la tarea central es la categorización o clasificación de los elementos, a partir de unos criterios previamente establecidos y la elaboración de una guía para relacionar los datos obtenidos con las respuestas categoriales.

De estas propuestas obtenemos una secuencia básica que quedó definida como sigue:

1. Etapa de Planteamiento

a) En lo referente al objetivo a seguir (qué es aquello que se va a analizar y por qué y para qué se hace) a lo largo del proceso hemos dado cuenta de la evolución de la finalidad y objetivos de la investigación por lo que esta cuestión ha quedado suficientemente explicada. También hacemos referencia a los propósitos específicos interpretados en forma de cuestiones, referidas a las características del contenido: i) Génesis del proceso; ii) productos o campos del contenido; iii) iniciativas o ámbitos de actuación; y efectos de contenido: Actitudes, intereses y valores que conforman los principios de la acción.

b) Definición del universo objeto de estudio: En la elección de los participantes ya hemos comentado su naturaleza y representatividad. En cada periodo de entrevistas, sesiones de grupo de discusión, observaciones participantes y utilización de otras fuente hacemos alusión a éstas (su correlación referida a los diferentes ámbitos) y las razones de su elección.

2. Etapa de Descubrimiento

Es la etapa inicial de descripción y formación de la teoría especulativa. En esta etapa se realizan registros y análisis de observación, pequeñas entrevistas, y elaboración de mapas descriptivos de naturaleza situacional. Es decir los registros y análisis están orientados a la obtención de datos descriptivos. Recogemos e interpretamos informaciones de identificación y ubicación; e informaciones que toman en consideración la expresión de emociones y sentimientos.

3. Etapa de interpretación

-Fase Indagativa:

En esta primera fase hemos preguntado para explicar y corroborar interpretaciones. Es decir una vez que hemos construido un cuerpo suficiente de datos descriptivos, hemos elaborado teorías y razonamientos que expliquen los fenómenos y que han sido sometidos al análisis del grupo. Se han celebrado múltiples reuniones con el objetivo de analizar, inferir y buscar significados que nos permitan explicar los acontecimientos.

-Fase de Codificación:

Esta fase es la más extensa y la podemos identificar con el análisis de contenido propiamente. Es una tarea personal del investigador y ha consistido en:

1. Separación de los textos en unidades. Un primer tipo de tareas ha consistido en la simplificación, el resumen y la selección de la información. Se han elegido como unidades de análisis todos los párrafos y/o frases que hacen referencia explícita a las categorías (las cuales están orientadas por las cuestiones a las que responden). Los datos aparecen en forma textual.
2. Categorización guiada esencialmente por las cuestiones en las entrevistas y por criterios básicos referidos a lo que se da en llamar “constelaciones temáticas”.
3. La reducción de datos supone descartar parte del material recogido teniendo en cuenta las cuestiones en función de la cual se opera la selección y categorización de la información.

El criterio que hemos seguido es de carácter temático y en parte también léxico ya que, además de seleccionar de los diferentes textos aquellas frases y párrafos que se referían a un mismo tópico, hemos considerado también el sentido de las palabras y la aparición de sentidos similares o próximos. En nuestro caso las cuestiones que guiaron los instrumentos (entrevistas, grupos de discusión, observación participante, etc) han sido tomadas como fuente de las categorías.

Sabemos que el procedimiento aunque esté justificado y ciertamente orientado por estas cuestiones no está exento de cierto componente valorativo respecto al cuál la selección de textos y la estructuración de las categorías suponen un momento de actuación que, más o menos deliberado, ha consistido en la toma de una serie de decisiones.

En resumen, las tareas esenciales realizadas han sido categorización y codificación.

La **categorización** ha consistido en clasificar conceptualmente las unidades que se refieren a un mismo tópico. Esta categorización es una tarea simultánea a la separación de unidades al haber operado desde unos criterios temáticos.

La **codificación** ha sido la operación por la que le hemos asignado a cada unidad un código referida a la categoría o subcategoría a la que queda asignada. Las diferentes categorías no han sido predefinidas sino que, siguiendo un procedimiento inductivo, han ido surgiendo a medida que hemos analizado los datos.

Esta técnica ha sido aplicada y usada para un número de registros de 44 entrevistas, 27 grupos de discusión, numerosas notas de campo y de

observaciones participantes, y documentos propios de los que sólo la revista “Minda” ha recibido el análisis directo de, aproximadamente, 80 artículos.

9.3. VALIDACIÓN DEL PROCESO

Es comúnmente aceptado que toda investigación debe reunir las cualidades esenciales de fiabilidad y validez como garantía de credibilidad de sus conclusiones.

Según Pérez Serrano, G (1994b) la búsqueda de criterios que aseguren estas garantías de rigor ha sido una constante en los investigadores en la historia de construcción de la ciencia. Inicialmente esta exigencia se aplica a las investigaciones positivistas y progresivamente se han ido incorporando a las investigaciones de carácter cualitativo, sobre todo a partir de la gran relevancia que adquiere el paradigma naturalista desde la segunda mitad del siglo XX.

Sobre las cuestiones de credibilidad de las investigaciones en el paradigma naturalista Goetz y Lecompte dicen que la credibilidad de una investigación etnográfica depende de la solución a sus problemas de diseño interno y externo.

Puede distinguirse una fiabilidad interna y otra externa. La fiabilidad interna tiene que ver con el uso de descriptores de bajo nivel inferencial, que en la investigación o en determinadas fases de ésta haya varios investigadores y que los resultados lleguen a ser visados por los participantes. La fiabilidad externa se refiere al grado en que un segundo evaluador llegaría a los mismos ajustes de datos que llega el primero lo que superaría las amenazas en la selección de informantes, la elección de los escenarios, la utilización de métodos y en fin todo lo que concierne al estatus del investigador y a sus decisiones.

Con respecto a la validez también hablamos de validez interna y externa. La validez en general se refiere a la exactitud de los descubrimientos. Será interna cuando podemos estimar que variables como la historia, influencias del investigador, selección de informantes, etc. no alteran la relación que las conclusiones tienen con la realidad empírica. La validez externa tiene que ver con las amenazas que proceden de la selección, historia o escenario.

Para Goetz y Lecompte el control de rigor de las investigaciones naturalistas tiene su punto fuerte en la validez ya que hay unas exigencias fundamentales en el proceso de autovigilancia del investigador, en su aplicación de los métodos y en la convivencia con los participantes.

Santos Guerra (1990: 161) citando a Guba y Lincoln, concluyen en que la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad pueden concebirse como criterios de rigor que permitan garantizar la calidad de la investigación naturalista: "Entendemos la confirmabilidad, la dependencia y la credibilidad, tratándose de trabajos naturalistas, como tres aspectos o dimensiones de un mismo criterio, al que consideramos correcto y adecuado denominar como validez interna, entendiendo ésta como el rigor, precisión y fidelidad de una investigación para conocer, describir y reflejar, interpretar y comunicar la vida de una realidad social concreta y específica".

Estos términos son los equivalentes respectivamente, según Lincoln y Guba (1985: 289-331), con la validez interna (credibilidad o que los resultados se correspondan con la realidad estudiada); validez externa (transferibilidad o que el estudio sea válido para otros contextos); fiabilidad (dependencia o posibilidad de replicación o revisión por agentes externos de la investigación) y objetividad (confirmabilidad o posibilidad de ratificación de la investigación en el correcto proceder del investigador en el proceso).

Estos autores sugieren ciertos procedimientos para aumentar o regular estos criterios.

Para aumentar la credibilidad o valor de verdad de los descubrimientos realizados sugieren cinco procedimientos:

- a) Actividades que aumentan la credibilidad en sí misma: permanencia en el campo durante un largo periodo de tiempo, observación persistente, utilización en la búsqueda de hallazgos de diferentes métodos, fuentes, investigadores y teorías.
- b) Actividades destinadas a garantizar comprobaciones externas: esencialmente la más eficaz y usada es el juicio crítico de otros investigadores versados en las cuestiones de la investigación pero ajenos a ésta.

Pérez Serrano (1994b:91) citando estas mismas fuentes señala que es importante discutir los datos con otros profesionales (“las preguntas y cuestiones críticas de quien no vive envuelto en la situación pueden ayudar a desenmascarar muchos errores”), así como con la comunidad de la que se han extraído (“conviene recoger todo tipo de grabaciones, documentos, relatos, historias que nos permitan contrastar los descubrimientos mediante un proceso de feedback continuado con los participantes”).

- c) Actividades dirigidas al refinamiento de la hipótesis lo que puede conseguirse a través de la búsqueda de evidencia negativa consistente en preguntarse si hay datos que se oponen o son inconsistentes con esas conclusiones.
- d) Actividades que hacen posible comprobar los resultados y las interpretaciones mediante la adecuación referencial o contraste con datos brutos. Tanto las actividades del punto anterior como éstas entendemos que hacen alusión a lo que Pérez Serrano, G. (1994b:92) denomina “coherencia estructural”.

- e) Actividades “que posibilita un ajuste correcto” sobre los resultados centradas en la comprobación con los participantes de las conclusiones y hallazgos obtenidos.

Para aumentar la transferibilidad (tarea ajena al proceso investigador y atribuible a los futuros lectores del informe) se sugiere la selección de un muestreo teórico en escenarios y contextos múltiples (los que Pérez Serrano, G. 1994b:92, denomina “muestreo denso” y “descripción exhaustiva de sujetos y escenarios”) que permitan establecer comparaciones y juzgar correspondencia con otros contextos.

Para asegurar la dependencia, consistencia o estabilidad de los datos los autores sugieren el uso de:

- a) Métodos solapados que sean complementarios a otros que se estén aplicando.
- b) La réplica paso a paso o participación de dos equipos de investigadores que utilizando las mismas fuentes confrontan permanentemente sus hallazgos y conclusiones.
- c) Establecimiento de “pistas de revisión” que permitan procedimientos de análisis del proceso seguido.
- d) La participación de un agente externo que aumentaría no sólo la confirmabilidad como ya ha quedado explicado sino la consistencia y ajuste de los datos a la realidad investigada.

Por último la objetividad o confirmabilidad se traduce, según Pérez Serrano, (1994b:94), “ en el acuerdo de interobservadores en la descripción de los fenómenos, dilucidación de los significados y generalización de las conclusiones”; lo que supone el uso de un conjunto de procedimientos para

comprobar la adecuación del proceso investigador. Para Rodríguez y otros (1996:288) la confirmabilidad consiste en trasladar la neutralidad del investigador a los datos y las interpretaciones. Por tanto, tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador. Para ello, se recomienda la recogida de registros lo mas concretos posibles, transcripciones textuales (o citas directas de fuentes), recogida de datos por procedimientos, como videos o *cassettes*, que permitan captar la globalidad del discurso y el ambiente y sobre todo (como en los criterios de credibilidad y dependencia) el contraste de los hallazgos y conclusiones con opiniones de investigadores externos y de los participantes.

Por su parte Miles y Huberman (1984: 243) nombran una serie de tácticas para confirmar los resultados. Entre ellas incluyen:

- a) Permanecer en el campo todo el tiempo que sea posible.
- b) Asegurarse de que los informantes conocen bien las tareas del investigador, cómo recoge la información y qué hará con ella.
- c) Evitar el sesgo de élite mediante la ampliación del espectro de informantes a otros que estén “distanciados” del grupo como es el caso de informantes que estuvieron en el campo en el pasado.
- d) Evitar convertirse en nativo “marcando distancias” como la puesta en práctica de retiradas temporales.
- e) Enseñar las anotaciones de campo a un “lector extraño”.
- f) Considerar relevante la opinión de determinados informantes por su capacidad de reflexión y juicio.
- g) Entender como datos sólidos aquellos que se recojan después de un contacto repetido y no al principio; de

primera y no de segunda mano; con un investigador que no produzca recelo ni desconfianza entre los informantes; en ambientes naturales y sin limitaciones formales y en situaciones en las que se cuide la necesidad de intimidad y confidencialidad del informante.

Nos queda por hablar de la triangulación como importante recurso para asegurar la validez de la investigación. Aunque citada por la mayoría de los autores anteriores Miles y Huberman (1984) Rodríguez y otros (1996) Lincoln Y Guba (1985) Pérez Serrano, G. (1994) Santos Guerra (1990) hasta el momento no hemos hecho mención a ella porque queremos dedicarle una atención especial.

El término es ampliamente explicado por Pérez Serrano, (1994:82-96) quien cita fuentes de Denzin, (1970); Trend, (1979); Cohen, L. y Manion, L. (1980). Haciendo una síntesis de estas aportaciones podemos decir que la triangulación fue definida por Denzin, (1970) como el procedimiento que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar datos e interpretaciones.

Trend, (1979) explica que la triangulación consiste en reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema.

Cohen, L. y Manion, L. (1980) cita fuentes de Denzin (1970) para escribir que “la triangulación se caracteriza por un *approach* o acercamiento tipo multimétodo a un problema en contraste y contraposición al sistema o método de acercamiento único o sencillo”: Según estos autores fue Denzin quien extendió este sistema transformándolo en otros tipos que él llamó: triangulación de tiempo, triangulación de espacio, niveles combinados de triangulación, triangulación teórica, triangulación del investigador y triangulación metodológica.

La triangulación temporal, recoge información contrastada de los diferentes momentos, utilizando el antes en el que se sitúa la iniciativa y el diseño del mismo, el durante en el que se escalonan temporalmente diferentes fases de la acción y el después en el que se producen algunos efectos y las repercusiones producidas en los sujetos y en los ambientes.

La triangulación espacial tiene que ver con los criterios de transferibilidad y consistencia y en general pretende utilizar técnicas transculturales para vencer el localismo de estudios realizados dentro de una misma cultura.

Los niveles combinados de triangulación se refieren al empleo de métodos que permitan análisis simultáneos en los niveles individual, grupal, y organizacional.

La triangulación teórica consiste en el empleo de diferentes teorías o perspectivas coincidentes en un mismo objetivo.

La triangulación del investigador (también conocida con el nombre de verificación intersubjetiva), supone la presencia de varios investigadores para realizar una misma investigación. Es una verificación de contraste de la información que busca otorgarle validez a los datos mediante la búsqueda del isomorfismo entre resultados de la investigación y las percepciones de los sujetos investigadores. La triangulación intersubjetiva se hace extensiva a los participantes ya que ellos, como señala Denzin (1978), “como profundos conocedores de la realidad que se investiga, podrían actuar como jueces que evalúen los principales descubrimientos de un estudio.

La triangulación metodológica utiliza una combinación de métodos y momentos; de tal forma que podemos emplear diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio y el mismo método en diferentes ocasiones.

CAPÍTULO 9: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA, ANÁLISIS Y VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Con respecto a los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad la triangulación suele usarse como procedimiento de búsqueda de rigor científico como medio para asegurar la credibilidad, valor de verdad o validez interna (triangulación de diferentes fuentes, métodos, investigadores y teorías), en la consistencia, replicabilidad o dependencia (triangulación de métodos, investigadores o jueces) y en la confirmabilidad, neutralidad u objetividad (triangulación de fuentes, métodos y teorías).

Además de las diferentes modalidades de triangulación podemos realizar comprobaciones de los resultados utilizando otras estrategias que quedan resumidas en el siguiente cuadro aportado por Guba (1981) y Santos Guerra (1992) y citado en Díez Gutiérrez (1999:280).

Cuadro 9.1

VALIDEZ INTERNA			VALIDEZ EXTERNA
CREDIBILIDAD	DEPENDENCIA	CONFORMIDAD	TRANSFERIBILIDAD
Observación persistente Y trabajo prolongado			
Juicio crítico de expertos	Revisión por observadores externos	Revisión por expertos	
Discusión de métodos Contraste de teorías		Reflexión epistemológica	
Separación del campo			
Triangulación de investigadores	Detallado el proceso para réplica paso a paso	Triangulación de personas	
Comprobación de los datos con participantes			
Triangulación de métodos	Uso de métodos complementarios	Triangulación de métodos	

CAPÍTULO 9: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA, ANÁLISIS Y VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Triangulación de momentos			
Corroboración coherencia estructural			
Recoger material referencial	Establecer pistas para revisar los procesos		
			Muestreo significativo
			Descripciones minuciosas del contexto

Fuente: Guba (1981) y Santos Guerra (1992). En Díez Gutiérrez (1999:280)

En síntesis **prevedemos que la validación de la investigación pueda responder a:**

a) **Fiabilidad interna:**

- Presencia de varios investigadores
- Que los resultados lleguen a ser visados por los participantes

b) **Fiabilidad externa:**

- Grado de confluencia, en la relación de informantes, de los escenarios, de los métodos, etc; de un segundo investigador.

c) **Validez interna:**

- Credibilidad de la investigación:
 - Permanencia larga en el campo
 - Observación persistente
 - Uso de diferentes métodos, fuentes, etc.
 - Contraste con otros investigadores
 - Rigor, precisión, fidelidad o que los resultados se correspondan con la realidad

d) **Validez externa***

- Transferibilidad o que el estudio sea válido para otros contextos
- Objetividad o neutralidad del investigador

Tanto para la validez interna como externa ya hemos puesto en marcha mecanismos de Triangulación de investigadores, temporal, espacial, teórica y metodológica.

(*) La validez interna es aquella que ofrece menores posibilidades de alcanzarse, debido a las características de esta investigación.

RESUMEN TERCERA PARTE

En el capítulo 8 la planificación del proceso de investigación ha sido una tarea que hemos vigilado para que sea racional y organizada. Los calificativos que le atribuimos, y que se han ido poniendo de manifiesto a lo largo de su desarrollo, son que hablamos de un plan flexible, ordenado, claro en su concepción y ejecución, interrelacionado y coherente. Este conjunto de calificativos, debe apreciarse, en el contexto de una investigación constructivista de naturaleza emergente, cuyo desarrollo, como hemos explicado gráficamente, ha tenido forma cíclica.

El proceso pretende conjugar las tres fases u orientaciones del estudio de casos: Descripción, interpretación y evaluación. Adquiriendo, en la conformación de rasgos y en la organización, los atributos de la evaluación de programas.

En este sentido, hemos analizado y adjudicado rasgos referidos a la finalidad, los procedimientos de investigación, el papel del evaluador, los métodos de control y las características del informe.

La planificación se ha centrado en desvelar los aspectos referidos al calendario, la selección de la muestra y la interrelación entre el investigador y la investigación.

En el capítulo 9, referida a la exposición de las estrategias de recogida, análisis y validación de los datos, hemos explicado la utilización del conjunto de instrumentos utilizados; lo que consideramos una amplia exhibición de naturaleza metodológica. Así hemos utilizado todos los recursos disponibles, con la intención de dotar a la investigación de todas las garantías posibles.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información han sido: Elaboración de mapas en las fases descriptiva, interpretativa y evaluativa; el desarrollo de observaciones de personas, acontecimientos y artefactos culturales; la realización de entrevistas; la celebración de grupos de discusión en grupos medianos, pequeños y gran grupo; el análisis de materiales y documentos escritos y mecánicos; y la elaboración y aplicación de encuestas-cuestionarios.

Seguidamente, hemos explicado los criterios seguidos en el análisis de los datos y la validación final del proceso en lo concerniente a la fiabilidad externa e interna y a la validez interna (credibilidad, dependencia y confirmabilidad) y externa (transferibilidad).

