

Una revisión sobre algunas metodologías de intervención socioeducativa ¹

Emilio Luís Lucio-Villegas Ramos

Universidad de Sevilla

En este artículo, el autor nos presenta una revisión sobre las metodologías de intervención socioeducativas. Comienza haciendo una revisión del concepto intervención, para después hacer un repaso de los diferentes métodos. El artículo se centra especialmente en la intervención comunitaria y más en concreto, en las actuaciones educativas.

The author of this article aims at showing a complete revision of the different socioeducative intervention methodologies. He starts by revising the concept of intervention and then he goes through the different methods. The article focuses on communal/community intervention and specifically on educative interventions.

1. Introducción

Lo primero que debemos destacar son las dificultades que encontramos para definir el concepto de intervención que, que según Sáez (1993), conduce a una idea bastante tecnológica de los procesos de acción social. Pero, curiosamente, el término ha cobrado bastante fuerza y es de uso común hoy. Es un término que pretendemos evitar y que acabamos utilizando, quizás porque nos resulta un poco complicado explicar que es eso de una práctica social crítica, o quizás porque se ha convertido en uno de tantos vicios de funcionamiento cotidiano en que no cuidamos el lenguaje.

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, en su vigésima primera edición dedica cuatro acepciones al término intervención. La primera dice textualmente: «Acción y efecto de intervenir»; la cuarta de refiere a operaciones quirúrgicas. Quedémonos temporalmente con la primera. Para continuar con ella es necesario definir qué es intervenir, sobre todo porque el interventor es aquel que interviene. Bien, de las trece acepciones del verbo intervenir, la que nos interesa – que es la primera en el orden del Diccionario – dice textualmente: «Tomar parte en un asunto». Es posible, entonces, que el término intervenir no sea tan terrible e intrínsecamente malvado como hemos pensado, sino que tenga algunos fundamentos de interés para reflexionar sobre él.

Porque ahora la cuestión está en quién toma parte en un asunto. Nuestra propuesta, y nuestro discurso varias veces escrito, es que deben tomar parte en los asuntos todas las personas, ya que eso les ayuda a construirse como personas y como ciudadanos de forma individual y colectiva.

En el fondo, lo que pretendemos es olvidarnos de la acepción decimotercera del verbo intervenir: «Hacer una operación quirúrgica». Y esto tiene mucho más que ver que la propia forma del lenguaje, ya que -lo que podríamos llamar, por llamarlo de alguna forma, «paradigma quirúrgico»- es el que nos hace ver parte de nuestro trabajo -de lo que hemos dado en llamar acción o intervención socioeducativa- como una actuación intrusiva y violenta -cualquier operación supone cortar, sanar, coser, etc.; una actuación recia sobre un cuerpo inerte por la anestesia- para restaurar la salud. Hemos importado, sin darnos cuenta, este término de la medicina para definir nuestra forma de actuación «sobre» personas y grupos sociales, entendiendo que se trata de restaurar un orden dañado. La cuestión es que en Pedagogía Social se trata de promover una acción educativa «con» personas, y entonces, el paradigma quirúrgico de la salud y la enfermedad no nos sirve para mucho.

Dicho todo esto, no parece descabellado contemplar la primera acepción del Diccionario y empezar a preguntarnos por la verdadera cuestión: ¿quiénes participan en la intervención tomando parte?

Antes de seguir, hay que decir algo sobre los métodos, aunque no pretendemos un artículo sobre metodología. De qué método o métodos hablamos. Esta es la cuestión esencial sobre la que vamos a detenernos al hablar de los métodos de intervención. Barco (1998: 182) hablando de los métodos de la educación popular señala lo siguiente: «De todo ello no deduzco la metodología como algo inocuo, aséptico o neutro, como una parte fraccionada y con identidad independiente no contaminada. La metodología es, desde el punto de vista del análisis, un momento/ espacio, forma de la realización de un proceso, del mismo principio de procedimiento que se va explicitando en cada paso. Así pues, concluyo que entiendo la metodología como algo abierto, flexible, en la que están presentes las teorías y competencias adquiridas, pero que habrá de plantearse desde la complejidad de nuestros recursos, el de los componentes del proyecto y las condiciones objetivas del contexto».

En definitiva, los métodos no son algo aséptico -como debe serlo el instrumental del cirujano- sino que se encuentran contaminados por las personas que participan en los procesos, por el contexto en el cual se desarrollan y los presupuestos -más o menos explícitos- que tienen en su conciencia las personas que han decidido tomar parte en un asunto que se convierte en su asunto, del que es partícipe y decide formar parte.

2. Un repaso sobre los métodos de intervención

Para retratar el estado de la cuestión sobre los métodos de intervención socioeducativa, vamos a realizar un recorrido por algunos. Las aportaciones que haremos parten de propuestas bastante sugerentes que deben ayudar a situarnos en el marco de la intervención. No obstante, es importante indicar que - aunque pueda sonar extraño - en nuestro recorrido por la literatura no hemos encontrado el «método de la intervención socioeducativa». Hemos encontrado propuestas variadas, sectoriales, ricas y complejas, pero referidas a los más variados campos. Quizás la gran pregunta fuera: ¿cuál es -o cuáles son- los métodos de la intervención socioeducativa? ¿Los hay?

2.1. El método de intervención desde las aportaciones del Trabajo Social

En su clásico manual sobre Pedagogía Social de 1984 - una obra con la que todos tenemos alguna deuda - el profesor Quintana traza un amplio desarrollo de los métodos de intervención. Si bien no hay una propuesta específica, sí hay propuestas sectoriales: El capítulo 12 está dedicado a «Los métodos educativos con una base social»; en sucesivos capítulos encontramos otras herramientas metodológicas:



«Nuevos métodos para la resocialización de predelictivos» (capítulo 18); «Programa pedagógico para la tercera edad» (capítulo 20); metodologías que tienen que ver con la educación de personas adultas o con la animación sociocultural en el capítulo 21; y, sobre todo, la metodología del Trabajo Social en el capítulo 15. Esta última aportación nos parece muy interesante, porque promueve diferentes reflexiones sobre los métodos de intervención. Pueden verse diversas propuestas en las páginas 351 y ss., pero nos detenemos un momento en la que Quintana denomina «método integrativo», y que consta de las siguientes fases:

1. Reconocimiento de un problema
2. Demanda de ayuda por parte de una comunidad, de un grupo o de un individuo. No existe intervención sin la participación de los interesados
3. Primer diagnóstico de la situación
4. Definir los objetivos de la intervención
5. Negociar un contrato entre los intervinientes, aquellos que toman parte en el asunto, sean profesionales o aquella otra categoría que conocemos como usuarios, y que preferimos llamar participantes
6. Desarrollar la intervención
7. Movilizar los recursos
8. Evaluar
9. Conclusión de la intervención por acuerdo mutuo entre todas las partes

Esta síntesis nos presenta ya un método de intervención donde asumen una determinada importancia algunos elementos que conectan la intervención con la investigación en la práctica: el trabajo con casos que sirve para realizar diagnósticos de la situación, pero diagnósticos que, como veremos al hablar de Freire, son diagnósticos transformadores.

Continuar esta senda de los métodos del Trabajo Social como aplicables a la intervención socioeducativa nos conduce, entre otros posibles, a Ezequiel Ander-Egg. Este autor -bastante prolífico, algo repetitivo, pero en todo caso de una influencia considerable- plantea una metodología para el Trabajo Social no demasiado diferente de sus propuestas para los métodos que tienen que ver con el Desarrollo de la Comunidad o la Animación Sociocultural. No vamos a entrar en todas las reflexiones que provoca su desafortunada expresión «tecnología social»: una técnica sin teoría, una acción con reflexiones prestadas, una multiplicidad de papeles: los que intervienen, los que piensan y los que son pensados. Juan Sáez (1993) ya se ha encargado de hacer una severa crítica a este concepto y nos sentimos plenamente identificados con ella.

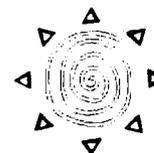
No obstante, la obra de Ander-Egg ha tenido una influencia considerable, quizás porque ha sabido plantear algunas cuestiones como las siguientes: «¿cómo desarrollar una metodología de acción dentro de un sistema que hay que cambiar, teniendo en cuenta que, dentro de ese sistema, quienes contratan o emplean a los trabajadores sociales sólo quieren realizar (en su gran mayoría) una acción paliativa en y sobre los 'efectos', pero sin atacar las 'causas'» (1986: 21). Es evidente que pensando en términos de tecnología social y no de producción del conocimiento -pensando en términos del animador sociocultural con unas destrezas especiales, casi como un superhombre- no se cambian las causas ni se produce la transferencia de protagonismo que supone una intervención que tenga el sentido de que las personas se conviertan en protagonistas para tomar parte en un asunto. El método/ propuesta para la intervención, es definido de la siguiente forma: «Lo esencial es la práctica y a ella sirve el estudio y la investigación. Métodos y técnicas tienen un carácter instrumental. Es un esfuerzo sistemático por conocer y comprender con el pueblo y para el pueblo. Se estudia la realidad para actuar transformadoramente sobre ella. El conocimiento que se adquiere es crítico, desalienante y concientizador; constituye, además, una motivación para la acción» (1986: 40)

Y el método presenta una serie de elementos de lo que el autor llama una Sociología de la Liberación. Son los siguientes (1986: 35-39)

1. Un enfoque holístico que permita analizar las cuestiones parciales como componentes de una totalidad. En una diferencia bastante clásica contraponen lo holístico a lo atomístico.
2. Superación de la dicotomía entre teoría y praxis. Con independencia del consabido y reproducido error conceptual de confundir praxis con práctica -y desde la tradición aristotélica esta claro que se trata de entidades conceptuales diferentes- este elemento es curiosamente contradictorio con su pensamiento porque nos llama a estar alertas y no diferenciar entre la ciencia social y la tecnología social, ya que una «conoce, diagnóstica la realidad; la otra opera sobre esa realidad» (1986: 36). No parece que se pueda ser más mecánico, pero esta característica del método nos abre la puerta para pensar en la acción éticamente informada -que deriva de la praxis- y que algo tiene que ver con la investigación en la práctica.
3. Perspectiva utópica en cuanto al desentrañamiento y previsión del futuro. El diagnóstico de la situación tiene sentido dentro de un planteamiento histórico, tanto hacia atrás como hacia delante. Se trata de explorar las posibilidades de cambio futuras.
4. Pensamiento crítico para la construcción de la autonomía personal y colectiva.
5. Función desmitificadora del cientifismo. El problema es que la tecnología social que plantea Ander-Egg se convierte de un nuevo mito diferente y alejado de los saberes populares que busca rescatar y revalorizar.
6. Carácter no imparcial de la ciencia. Ya que lo que se presenta como imparcial o no ideológico es el mantenimiento de lo dado y existente, lo que hace necesario el esclarecimiento de los supuestos ideológicos subyacentes a toda actividad investigadora e interventora.

Hemos seguido, a partir de las sugerencias del texto de Quintana sobre el Trabajo Social y sus relaciones intrínsecas con la Pedagogía Social, a Ander-Egg en nuestro recorrido por esta primera aproximación al método de intervención por diversas razones:

1. En sus libros más conocidos: Metodología del Trabajo Social; Metodología y práctica del Desarrollo de la Comunidad; o en otros menos conocidos: Repensando la Investigación-Acción-Participativa, dedica importantes apartados -suelen ser casi los mismos textos con pocas variaciones, y tienen que ver con su más que aceptable Técnicas de Investigación Social- a la investigación social. Con independencia de nuestro criterio ya expresado de que entiende aquella como un proceso dicotómico en el que algunos investigan y otros son investigados, algunos piensan y otros son pensados, su aportación al método es posiblemente su creencia en la importancia de la investigación.
2. Su influencia, sobre todo en un determinado momento histórico, es muy importante para toda una generación de investigadores e interventores sociales. Sigue siendo importante en este momento, aunque su discurso tecnológico y diferenciador de los saberes -el popular y el culto- se encuentre hoy oculto bajo la fatua apariencia de lo que algunos llaman la complejidad, y no parece -en el discurso de éstos- sino plantear que unos tienen la capacidad de pensar y otros sólo pueden aspirar a ser pensados.
3. Con independencia de cuestiones que tienen que ver con la imposibilidad de llevar a cabo determinadas actuaciones participativas desde un discurso tan mecánico, Ander-Egg habla de los saberes populares, de la importancia de considerarlos y desentrañarlos. Por tanto, de tomar parte en un asunto.



En todo caso, sus aportaciones sobre el método de intervención y su relación con determinadas formas de investigación es singular y nos enfoca hacia aquello que podríamos llamar, al menos, intervención informada, esto es: una actuación que nace del conocimiento de determinadas realidades y no tiene sentido sin ese fundamento que la dota de singularidad.

2.2. La intervención comunitaria. Las aportaciones al método de intervención desde el desarrollo local

Continuando nuestro camino, encontramos en 1997 la obra colectiva coordinada por Petrus con el título Pedagogía Social. En ella, hay ya un capítulo -el número 10- elaborado por José Antonio Caride bajo el título «Acción e Intervención comunitarias» que se encuentra dedicado, de forma exclusiva, al método de intervención. Otras referencias sectoriales aparecen en casi todos los capítulos, pero nos centraremos en éste para intentar discernir esta perspectiva comunitaria.

Para Caride, la intervención es una actuación comunitaria, que tiene por base lo que conocemos como Desarrollo Comunitario o Desarrollo Local. La base de la intervención es la comunidad, un término difícilmente definible de forma universal, pero que podemos caracterizar por tres elementos:

1. Una localidad geográfica compartida
2. Unos lazos afectivos comunes
3. Unas pautas específicas de interacción social

Se trata, sobre todo, de una construcción social de significados compartidos que hacen que las personas de una comunidad tengan una cierta identidad cultural. La comunidad, la base de la intervención, se convierte en un ecosistema social con una serie de características (1997: 228-229):

1. La existencia de un grupo humano
2. La disponibilidad de una base geográfica o espacial
3. La existencia de modelos particulares de producción y vida
4. Unas relaciones personales y sociales constantes
5. La presencia de organizaciones sociales
6. La creencia, por parte de sus miembros, en un sentimiento de pertenencia.

Y entonces, nos topamos con la cultura como elemento diferenciador de la comunidad. La pertenencia comunitaria, necesaria para ser sujeto en una intervención de estas características, supone la existencia de una red simbólica compartida, a partir de la cual se da sentido y significación a los hechos que ocurren. Es el concepto semiótico de cultura del antropólogo Clifford Geertz.

Esa preocupación por dotar de una perspectiva comunitaria al método de intervención ha estado presente en todo momento. El profesor Ortega señalaba en 1988: «El crear mentalidad comunitaria y agrupativa constituye, cuando no existe, un objetivo previo y necesario de todo programa comunitario» (1988: 68). Insistía señalando como muchas intervenciones se dirigen a individuos que viven en comunidad, pero olvidando la comunidad como elemento sobre el que es necesario intervenir.

Los psicólogos de la escuela de Milán también planteaban este tema, desde la perspectiva de la intervención del psicólogo escolar. «Este es, en esencia, el núcleo de la epistemología tradicional [la legitimidad de la concepción intrapsíquica de la enfermedad mental] El cambio epistemológico consiste en abandonar la visión mecanicista-causal de los fenómenos, que dominó las ciencias hasta hoy,

para acceder a una visión sistémica. El objeto del estudio ya no es entonces lo intrapsíquico individual, sino el sistema relacional del que el individuo forma parte. En ese contexto, se indaga el síntoma no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino en su significado comunicacional en el marco del sistema relacional» (Selvini et al, 1987: 52)

Así pues, la aportación de estos autores se concreta en la constatación de que es necesaria una visión sistémica, más amplia y relacional, donde determinadas patologías -en el caso que estos psicólogos estudian- se hacen presentes. Pero también es importante el estudio comunicacional y el estudio de los cambios que sufre el sistema. Lo que nos interesa, particularmente, es como ellos, en el caso del psicólogo escolar, rompen el mecanismo causal de las patologías y las culpabilizaciones individuales: «Si un alumno 'perturbado' es sometido a terapia por el psicólogo escolar, sólo una cosa es real: quienes lo enviaron y entregaron al especialista podrán seguir actuando en la clase y en la escuela sin tener que reconsiderar la propia conducta» (Selvini et al, 1987: 73). Dicho de otra forma, nada cambia o como mucho se produce lo que, siguiendo a Watzlawick, podemos denominar un cambio de tipo 1 (Luque, 1995).

Y esto nos conduce a otro elemento de los señalados por Caride: la finalidad de la intervención comunitaria es promover cambios y ser significativa para los sujetos. Esos cambios deben recrear y reconstruir constantemente la comunidad. La intervención adopta, de esta forma, una finalidad fundamental: la transformación de la vida cotidiana de las personas y de los colectivos.

Para Bosco Valero (1998: 240) esto supone la construcción de procesos educativos, que él considera de educación popular, y que se caracterizarían por considerar las siguientes etapas:

1. El desarrollo de una conciencia social, que partiendo de la sensibilización de la población sobre la realidad inicie un proceso de interpretación de la realidad y de conocimiento colectivo.
2. El desarrollo de una capacidad organizativa, que ponga en marcha mecanismos de participación, reflexión y acción, sin los cuales la intervención -recordemos: el tomar parte en un asunto- no es posible
3. La capacidad de transformar, y esto se consigue, como fin de una espiral de la intervención, cuando los ciudadanos pasan de un trabajo meramente reivindicativo a un trabajo que supone que se comienzan a gestionar de forma colectiva -y por tanto alternativa- los espacios comunitarios conquistados.

Por supuesto, este tipo de intervención supone tomar determinadas opciones en relación al método: «Mantener, en los términos que hemos suscrito, que las comunidades son una construcción social implica considerar los procesos de planificación-intervención sociocomunitaria como una práctica mediatizada por la realidad social en la que se recrea tal práctica, compartiendo los supuestos epistemológicos y metodológicos del enfoque hermenéutico, y, más aun, del enfoque crítico; «lo que supone una renuncia, podríamos decir que radical, a enfoques tecnológicos», por mucho que la tradición haya determinado la asociación casi unívoca de este modelo con cualquier proceso de mediación en las realidades sociales» (Caride, 1997: 242)².

Y esto nos lleva a la consideración de la intervención como una práctica social crítica. Sáez, en su artículo de 1993 «La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad», había planteado dos grandes modelos de intervención: lo que llamaba la intervención tecnológica y lo que había denominado la intervención como una práctica social crítica. Aunque ya hemos señalado, al hablar de Ander-Egg, algunas de las cuestiones características de este tipo de intervención, recordaremos lo siguiente, para adentrarnos muy brevemente en la concepción de práctica social crítica como elemento de oposición a este modelo tecnológico: «La intervención socioeducativa es en este enfoque, un proceso de acción sobre otros sujetos, en



donde se produce una intromisión y una alteración de su realidad ambiental y personal» (1993: 94)³.

Sáez sigue el razonamiento de House y Mathison para plantear el acto interventor como una actividad política, osea, una actividad que no es neutra, sino que se encuentra recorrida por una serie de valores e ideologías. Se acerca a esa clara y contundente metáfora del trabajo en el pantano que nos ha legado Donald Schön para explicitar las inseguridades, variables y cambios que se producen en el trabajo profesional. La intervención debe ser significativa, y debe ir variando continuamente, ya que nos enfrentamos a sucesos que nunca son controlados desde un principio. Ese construir conforme se progresa en el desarrollo del programa, tiene que ver con la impredecibilidad de los procesos sociales, término que hemos rescatado de la historiografía y, en concreto, de diversos estudios sobre la revolución (cf. Carr, 1983; Hobsbawm, 1990).

Por último, las intervenciones se producen en contextos determinados, con unas características sociales y geográficas definidas que marcan las posibilidades y los límites de la propia intervención. Por eso, ahora, nos detendremos en algunos resultados de la intervención sobre el terreno al analizar las aportaciones de la Asociación In Loco.

Esta asociación, que lleva trabajando en Desarrollo Local en la Serra do Algarve en Portugal desde 1985, plantea una propuesta de método, desde el desarrollo local, que define como metodología de proyecto. Este método consta de cuatro aspectos que coexisten a lo largo de toda la intervención (In Loco, 2001: 37-45):

1. Un problema concreto como punto de partida de la intervención. Un problema explicitado por los actores sociales, esto es, que sea considerado por los ciudadanos que habitan en una comunidad geográfica y comparten un entramado común de significaciones, como algo relevante para tomar parte en el asunto.
2. El proyecto como un espacio de comunicación, necesario cuando hablamos de un proyecto colectivo en el que se encuentran implicados un grupo más o menos numeroso, pero suficientemente diverso, que puede ocurrir dentro de lo que Frago (2003) ha caracterizado como un espacio social limitado.
3. El programa como un proceso de investigación-acción, como un recorrido que debe conjugar la investigación y la acción, y no subordinar una a otra. Este programa de investigación-acción supone la consideración de que todos los participantes están implicados en el proyecto. No hay diferencia – dentro de este modelo de intervención comunitaria – para los que piensan y los que son pensados.
4. El carácter integrado e integrador del proceso, que debe contemplar las vertientes: económica, social, cultural, ambiental, etc.; y que debe buscar articularlas con otras iniciativas para crear cohesión y solidaridad. El carácter integrador se refleja, también, en considerar como punto de partida la cultura de la comunidad, y como punto de llegada la organización de la comunidad para construir mecanismos de participación y desarrollo democrático.

Por tanto, una de las notas características de este método de intervención parece ser la exigencia de procesos participativos. A ello nos dedicamos ahora brevemente.

Luque ha explorado los significados del verbo participar y sus orígenes. Tras una breve referencia a su raíz latina, señala: «El contenido semántico del concepto 'participación' hará así referencia a tomar o tener parte en algo» (1995: 105).⁴ Y considera, este autor, que la participación es un proceso dinámico que supone tomar conciencia de una situación e implicarse en la consecución de los cambios subsiguientes.

Esta participación debe conducir a lo que Caride llama un desarrollo comunitario local caracterizado por «un proceso de transformación social basado en el esfuerzo creativo y participativo de los propios pueblos, tendente a vitalizar la capacitación democrática de las comunidades» (2001: 45). Esta participación se mueve tanto en los aspectos colectivos como personales y supone el acceso de las personas a la condición de ciudadanos. Esta doble vía implica considerar un punto de vista individual: la creación de hábitos de participación; y un punto de vista comunitario: que suscite procesos autoorganizativos dentro del tejido social.

Para construir procesos participativos dentro de un marco de intervención como el que venimos señalando de una perspectiva comunitaria, es preciso estar en guardia contra determinadas lecturas de la participación absolutamente tecnocráticas y que sólo buscan su encorsetamiento. Hay que tener en cuenta que para cualquier poder, cualquier forma de participación es peligrosa.

Por eso, para nosotros, es extremadamente temerario plantear diferentes formas de participación. Por ejemplo, cuando Camacho (2000) divide las formas de participación en una decisional, tomar parte en un asunto; y otra que llama indirecta: conocer de un asunto.

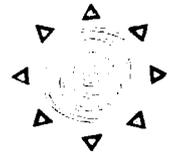
Igualmente preocupante nos resulta la afirmación de Cieza y González -citando a Requejo- cuando dividen entre políticos, técnicos y ciudadanos -en principio esto tiene cierta lógica y cada cual tiene reservada una forma de poder- no de trabajo-diferente en los procesos de desarrollo. La construcción de la ciudadanía no puede quedar limitada a una esfera de aplauso o de crítica a las actuaciones de los políticos o a los conocimientos construidos por los técnicos. La participación y la construcción de la ciudadanía que conlleva un determinado estilo de intervención no es que alguien me done la posibilidad de participar, sino que todos tenemos el derecho de participar en todos los momentos de la intervención.

Con algunos colegas -de diferentes ámbitos- venimos reflexionando desde hace varios años sobre esta cuestión de la ciudadanía. Algunas de las cuestiones que se han constituido en hipótesis de trabajo son las siguientes:

1. Los cambios sociales, las situaciones de conflicto o las posiciones de resistencia generan nuevas necesidades educativas y también nuevas visiones colectivas que definen una nueva estructura de las formas de pensamiento en los niveles individual y social.
2. La ciudadanía es un concepto colectivo que debe enfrentarse a lo burocrático y permitir a las personas ser más autónomas y participativas.
3. De estas cuestiones deriva la necesidad de trabajar sobre los planteamientos de una nueva ética, que proponga, entre otras cuestiones, la necesidad de entender la sobreinformación que recibimos, el sentido de las nuevas tecnologías, y los procedimientos de decisión que existen.

Estas cuestiones nos conectan con la Ilustración kantiana que supone: «la salida del hombre de un estado de tutela del que el mismo tiene la culpa. Tutela significa la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin dirección de otro. De esta tutela tiene uno mismo la culpa si la causa de ello no está en la falta de entendimiento, sino en la falta de decisión y de coraje para servirse de él sin dirección de otro ¡Sapere aude! Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento. Este es pues, el lema de la ilustración» (En McCarthy, 1987: 100). Esta puede ser una de las finalidades de la intervención en una perspectiva de desarrollo individual y social.

Ahora, nos queda acercarnos a un tipo de intervención que conduzca a actuaciones claramente educativas. Para ello, nos detendremos en una de las aportaciones -en nuestra opinión- más singulares y significativas del siglo XX: el pensamiento y las propuestas de Paulo Freire.



2.3. El método de intervención y sus aportaciones desde la educación de adultos

Podríamos dividir el pensamiento de Paulo Freire en dos elementos coherentes pero diferenciables: el método de alfabetización y la filosofía que lo sustenta. Nos detendremos aquí en el método alfabetizador, y sobre todo en una de sus fases: la investigación temática.

Después nos acercaremos a otros planteamientos derivados de Freire -la investigación militante- que nos irán situando en la senda de diversas metodologías de intervención

2.3.1. La Investigación Temática

Para Freire la finalidad de la educación es que las personas puedan construir los saberes. «Decir la palabra» es ser capaz de construir los saberes propios de forma colectiva para conseguir ser autónomo, tener una conciencia crítica que le permita comprender y transformar el mundo que le rodea. De esta forma, el acto educativo es una acción de conocer. Ese conocer/aprender/educar-se lleva aparejada, entre otras cuestiones, la explicitación de las palabras o los núcleos generadores que -a través del diálogo, lo que implica necesariamente la participación- se constituyan como el referente significativo a partir del cual poder iniciar ese proceso de conocer que conduzca a la capacidad de decir la palabra.

Nos detendremos en la investigación temática, tal y como Freire la propone en su obra más importante: «Pedagogía del Oprimido», teniendo en cuenta que el método de alfabetización que propone Freire se basa en la investigación que las personas realizan sobre la percepción que tienen o van construyendo de su realidad. De esta forma, Freire señala: «Investigar el tema generador es investigar, repetamos, el pensamiento de los hombres [y de las mujeres] referido a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis» (1985: 131). Y «educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan en momentos de un mismo proceso» (1985: 136).

Para Freire, la investigación temática tiene una serie de etapas:

1) Los investigadores entran en contacto con las personas que viven en una comunidad en la búsqueda de informaciones primarias. Esta primera fase pretende, también, ir captando a personas de la comunidad que puedan ir comprometiéndose en determinadas tareas. Recordemos que para Freire existen diferentes niveles de conciencia y que, por tanto, las personas se irán incorporando a los procesos de manera progresiva.

2) La segunda fase comienza cuando los investigadores parecen haber apprehendido el conjunto de contradicciones que caracterizan una determinada realidad. Estas contradicciones se convierten en las codificaciones: «desafíos sobre los que debe insistir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores» (1985, p. 144), y van construyendo el universo temático de los sujetos. Estas codificaciones deben estar dotadas de ciertas condiciones:

1. Deben representar situaciones conocidas por los sujetos.
2. No deben presentar su núcleo temático ni demasiado oscuro ni demasiado explícito.
3. La codificación debe constituir una totalidad. Esta totalidad es descodificada, produciendo una nueva percepción de la realidad por parte de los participantes, lo que supone la generación de nuevos conocimientos. Podríamos decir que, como en la investigación acción o la investigación participativa, estamos ante un proceso que avanza a partir de sucesivas espirales.

3) La tercera etapa supone la creación de círculos de investigación en los que se procede a la discusión, al dialogo descodificador. Esta etapa es, también, una etapa de organización.

4) Con la siguiente etapa se introduce un proceso de abordaje interdisciplinar para que los temas -producidos desde las necesidades y los intereses de las personas- se vayan construyendo y trabajando desde la mayor cantidad de puntos de vista posibles.

5) Por último, la quinta etapa supone elegir el mejor cauce para presentar los temas. La elección del canal no va a depender sólo de los temas generadores que han sido abordados, sino también de la situación de las personas a las que se dirige. La esencia de este proceso de devolución queda señalada por el propio Freire: «Temática que saliendo de él [el pueblo, las personas que conforman un determinado círculo] vuelve ahora a él, como problemas que deben descifrar, y no como contenidos que deben ser depositados en el pueblo» (1985: 156).

Los planteamientos de Paulo Freire son suficientemente conocidos, los hemos traído a colación porque entendemos que, con ellos, nos introducimos en una nueva perspectiva de la intervención, donde empieza a tomar cuerpo la importancia de los elementos educativos. Los planteamientos de Freire, además, nos conducen a otras propuestas.

2.3.2. La Investigación Militante

En una versión más radical, al menos en el lenguaje, se presenta esta propuesta. Como Freire, la investigación militante considera que los sectores dominantes de la sociedad se han hecho con el control de la cultura y de la investigación. «Para nosotros la investigación comprometida en el cambio liberador de la sociedad, y por eso la llamamos investigación militante, nunca está desvinculada de la causa popular, porque nace del pueblo y vuelve a él, para reavivar su compromiso histórico liberador... Esta investigación no es sólo popular por el objetivo, sino también por el sujeto que la realiza. La investigación militante no es una tarea propia y exclusiva de especialistas y para especialistas, sino una tarea en la que debemos participar todos colectivamente... recogiendo y valorando el aporte y la experiencia de cada uno» (Peresson et al, 1983: 200)

Encontramos algunas características importantes de la investigación militante: su carácter emancipador, y su talante de cambio y transformación social. Además, plantea un compromiso claro con los sectores más desfavorecidos y tiene una clara voluntad de trabajo grupal.

Se fundamenta en lo que llama el análisis de la estructura y de la coyuntura. Para Peresson y sus colaboradores, el primero «tiene por objetivo estudiar el fenómeno social en su complejidad, o sea, determinar las características básicas y estables que conforman la estructura de una sociedad y, con ello, la contradicción fundamental del sistema» (1983: 210). Se trata de investigar sobre la economía, las clases o grupos sociales, la ideología y los aparatos del estado que la transmiten, etc.

El análisis de la coyuntura «se refiere al momento actual de la lucha de clases de una formación social concreta, pudiéndose definir la coyuntura como la forma de manifestación de la lucha de clases en una sociedad específica en un momento determinado» (1983: 211-212). Por tanto, la coyuntura se refiere a un momento concreto. Se trata de un análisis político que tiene como objetivo la realización de movimientos que pueden situarse en los niveles local, nacional o internacional. Junto a estos niveles hay un análisis histórico de una serie de momentos: económico, político o ideológico.

Momentos y niveles se interrelacionan produciendo una estructura global y en movimiento que se convierte, de esa forma, en un modelo concreto de una determinada visión del mundo

Para esta investigación militante se pueden señalar una serie de pasos:



1. **Investigación.** Se trata de recabar información sobre los hechos más importantes. Esta investigación supone un trabajo de localización de las fuentes de información que pueden aportar datos sobre la comunidad que va a realizar el análisis. Antes de utilizar estas informaciones, deben ser sometidas a crítica.
2. **Clasificación.** El paso anterior facilita una serie de conocimientos sobre la coyuntura de la situación. Estos datos deben ser clasificados a partir de un esquema fácil y coherente que permita su estudio.
3. **Análisis.** Se trata del análisis de coyuntura propiamente dicho e implica: i) búsqueda de causas o explicación causal respondiendo a la pregunta: ¿por qué han sucedido los hechos?; ii) contradicciones: ¿cuáles aparecen y cuál puede considerarse la principal en la situación objeto de investigación?; iii) síntesis para construir los sucesos como un todo, lo que permite descubrir sus relaciones e influencias.
4. **Proyecciones futuras.** Es un trabajo de prospectiva mediante el cual se quiere conocer la dinámica futura de los acontecimientos que se están produciendo y han sido analizados mediante el análisis de coyuntura. Esto supone, en este momento, el planteamiento de una acción transformadora generadora de cambio.

Es claro que la investigación militante tiene un marcado carácter político e ideológico lejano a la aséptica y descomprometida intervención tecnológica. Ello nos ayuda a comenzar a definir unas características del método de intervención: tener un marcado carácter educativo; constituirse como constructor de ciudadanía; ser participativo y relevante para las personas que toman parte en el asunto; y ayudar a la transformación de las condiciones de vida de las mismas.

3. La investigación ¿intervención? participativa

En su texto de 1994, titulado *Pedagogía Social. Fundamentación Científica*, Paciano Feroso dedica el capítulo V a «Métodos de investigación en pedagogía social». Como aclaración hay que decir que no hay ningún capítulo dedicado a ese constructo que hemos dado en llamar el método de intervención.

En dicho capítulo -el V- el profesor Feroso se detiene en lo que denomina el método cualitativo, y que concreta en la Investigación-Acción y la Investigación Participativa. Nosotros hablaremos desde ahora de Investigación Participativa, y la plantearemos como una propuesta eminente educativa, aunque el citado autor considere que la «profesión más afín en este tipo de investigación es la del trabajador social» (1994: 104), lo cual parece bastante contradictorio con el inicio de ese mismo párrafo: «La investigación participativa es una mezcla de investigación, aprendizaje, educación y acción» (1994: 104)⁵.

Para nosotros, como ya hemos indicado, se trata de una propuesta educativa, profundamente relacionada con la educación de personas adultas, como demuestra que haya sido el International Council of Adult Education⁶ quien más trabajos y divulgación ha realizado sobre esta metodología.

En el texto que venimos citando como introducción a esta cuestión, Feroso señala dos características para la Investigación Participativa:

1. El estudio de la vida cotidiana, garantizado por la actitud crítica de los participantes
2. La participación de toda la comunidad en todos los momentos de la investigación

Orlando Fals Borda es una de las personalidades más relevantes en el ámbito de la Investigación Participativa. Para este autor colombiano, las características de la misma son (1986):

1. La investigación es colectiva. Todos los procesos de investigación son realizados por el grupo de forma dialógica.
2. Es un proceso de recuperación crítica de la historia.
3. Valora, particularmente, el empleo de la cultura y los saberes populares.
4. Busca producir y difundir nuevo conocimiento, desde el convencimiento que existe una forma de producción alternativa al conocimiento científico tradicional.

Esta última característica que plantea Fals nos parece fundamental en esta síntesis/ conclusión. Hemos visto como una de las características que parecía tener el constructo investigación en la práctica era la falta de referentes que ayudasen a crear un cuerpo de conocimientos. La Investigación Participativa, entendemos, genera procesos de transformación en la naturaleza del conocimiento y en su proceso de construcción. Souza nos propone una serie de preguntas para trabajar en esta dirección: «¿Qué es la producción de conocimientos y cual es su utilización? ¿Cómo reorientar la producción y utilización de conocimientos? ¿Qué conocimientos producir? ¿Para qué producirlos? ¿Cómo producir en una nueva perspectiva?» (1990: 166). La respuesta a estas preguntas supone un nuevo programa de trabajo, es una propuesta para reflexionar sobre la superación de algunas de las limitaciones, y para plantear un determinado tipo de intervención que ayude a las gentes a comprender sus formas de vida y de trabajo

Tradicionalmente se han diferenciado tres aspectos dentro de la Investigación Participativa (cf. Lucio-Villegas, 1993; Viladot, 1986):

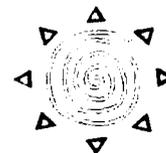
1. El científico, que hace referencia a los aspectos relacionados con la investigación, o con una nueva forma de hacer investigación. Tiene ésta que ver con la investigación en la práctica y con el desengaño que para grupos de investigadores comprometidos supone la falta de conexión que detectan entre los problemas sociales, el enfoque de su estudio y los resultados que se producen. Tomando como referencia la investigación en educación compensatoria en USA, Dockrell explicita esta amargura: «El resultado más decepcionante del gran esfuerzo investigador realizado respecto a la investigación compensatoria es que sean generalmente válidos tan pocos beneficios extraídos de los diversos sistemas» (1983: 31)
2. Un elemento educativo caracterizado, para nosotros, por los planteamientos freirianos de la educación liberadora.
3. Un elemento de acción que hace referencia a los procesos por los cuales un grupo se organiza, desarrolla su estudio, propone y va llevando a cabo acciones de mejora sobre su situación.

Otros autores han planteado diferentes elementos, aunque siempre en una línea similar a la marcada. Por ejemplo, Ander-Egg diferencia entre:

1. El elemento de investigación que hace que se constituya en un conjunto de procedimientos, en una forma de estudio de la realidad social.
2. El elemento de acción que trata de plantear la intervención para transformar la realidad. Así, se orientan los resultados de la investigación hacia la acción.
3. El elemento de participación que busca crear procesos en los que estén involucradas las personas y contribuyan a conocer y transformar la realidad.

Souza (1990) ha diferenciado tres dimensiones:

1. Ideológico-política-pedagógica. Se trata del compromiso con la construcción de un proyecto de hegemonía popular desde un propósito político que se configura con una metodología didáctica



2. Epistemológica. Producir conocimiento en la perspectiva de transformación de las actuales relaciones sociales.
3. Técnica, mediante la utilización de procedimientos rigurosos transmitidos democráticamente que permiten a los sectores populares acceder a la reflexión y a la ampliación de horizontes

Queda claro, con lo dicho hasta ahora, la importancia que adquiere en todo este entramado la concepción de la investigación como generadora de conocimientos. No vamos a entrar aquí en un debate bastante farragoso sobre la supuesta verdad de un sólo método que ha reducido a su exclusividad lo científico. Pero sí es importante repetir -y repetir no es necesariamente malo- que existen otras formas de producir conocimientos.

El International Council for Adult Education ha señalado siete cuestiones que caracterizan y definen la Investigación Participativa (cf. De Landsheere, 1982: 19; Hall, 1981: 7-8): ⁷

1. «El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve» Es esta la fórmula que hemos visto para considerar las intervenciones, desde una perspectiva comunitaria, como relevantes para las personas. Pero, además, es importante considerar el concepto de comunidad, lo colectivo, lo que es compartido por un grupo de personas, aquel espacio donde las personas crecen como tales. Toda la tarea es un trabajo colectivo.
2. «El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y el mejoramiento de la vida de las personas involucradas. Los beneficiarios de la investigación son los mismos miembros de la comunidad». Quedan aquí recogidas las propuestas de Pedro Demo, pero también la superación de la amargura de otros investigadores que veían como sus trabajos no servían para mejorar la vida cotidiana de las personas. El fin de la intervención es, también, cambiar las realidades y construir otras nuevas y diferentes que ayuden a ser más personas.
3. «La Investigación Participativa exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación». Es el tomar parte en un asunto, y tomar parte desde el principio al fin. De ahí nuestra crítica a modelos que proponen dos, tres o cuatro niveles de participación. Sólo existe un nivel de participación: durante todo el proceso y en las condiciones en las que las personas quieran o puedan. Cualquier otra formulación nos conduce a devolver a las personas a la condición de objetos, lo que parece poco educativo
4. «La Investigación Participativa comprende toda una gama de grupos que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.». Las intervenciones se dirigen a los sectores más desfavorecidos, se propone siempre -o al menos debe proponerse- un modelo de discriminación positiva. Por eso, además, es tan importante la participación. Los sectores más desheredados de la sociedad se viven -utilizando el razonamiento freiriano- como objetos, y lo seguirán haciendo si no garantizamos la participación de las personas durante todo el transcurso de la investigación/intervención.
5. «El proceso de Investigación Participativa puede suscitar en quienes intervienen en él una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y movilizarlos en base a un desarrollo endógeno» Los procesos que hemos conocido o vivido han desembocado en una mayor y mejor organización de la comunidad. En el caso del Centro de Educación de Personas Adultas 'Manuel Collado' de Sevilla, el trabajo desembocó en la introducción de cambios en la organización del Centro y en la creación de un colectivo de personas que buscaban reivindicar un Centro propio (Lucio-Villegas, 1993). Aparte, tuvo una labor de diseminación importante al servir de modelo al trabajo de otros centros.

6. En el caso de la Serra do Algarve en Portugal (cf. In Loco, 2001; Fragoso, 2003) los procesos se constituyeron como elementos de organización comunitaria, de creación de empleo y de búsqueda de recursos para fijar las poblaciones a sus entornos originarios y romper la dinámica de emigración.
7. «Se trata de un método de investigación más científico que la investigación tradicional, en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y más auténtico de la realidad social». Este aserto no puede ser considerado desde el fundamentalismo de una sola forma de producir conocimientos. Hay diversas formas de producir conocimientos, y una de ellas -tremendamente valiosa en los supuestos en los que nos movemos- es la que forma parte de las tradiciones, de las costumbres, de la herencia cultural y social de una comunidad. En fin, aquella que ha sido desvirtuada llamándole conocimiento popular o cotidiano, y que los profesores -por ejemplo- usamos en muchas situaciones en clase.
8. «El investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia». El caso del investigador -tanto externo como interno a la comunidad- es verdaderamente apasionante, ya que puede ayudar a señalar el papel del educador o pedagogo social en un proceso de intervención.

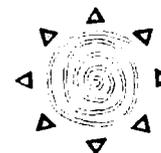
Para Hall (1981), el investigador es un aprendiz. El investigador externo, en concreto, puede ayudar al grupo en el desarrollo de capacidades técnicas, etc. En nuestra experiencia hemos localizado, al menos, tres funciones de este investigador externo: i) como formador a lo largo de todo el proceso; ii) asesorando en la elección de técnicas y metodologías que sirvan para sistematizar la investigación que se está llevando a cabo, iii) ayudando, también, a sistematizar los resultados y la forma de presentarlos (Lucio-Villegas, 1993).

Hall propone algunos de los modelos que nos resultan más sugerentes. En concreto la figura del intelectual orgánico de Antonio Gramsci. Por nuestra parte, nos parece muy sugerente, para pensar sobre nuestra intervención, la propuesta del profesor como investigador de Stenhouse, o la del práctico reflexivo de Donald Schön.

Pero el educador/interventor/investigador externo no es una especie de Mesías al estilo del animador sociocultural que nos dibujaba hace veinte años Ezequiel Ander-Egg. La siguiente cita del antropólogo Sol Tax sirve de resumen a todo lo que queremos decir aquí: «La antropología acción es una actividad en la que el antropólogo tiene dos fines que se coordinan entre sí [...] el antropólogo quiere ayudar a un grupo de personas en la solución de un problema y además quiere aprender algo en el proceso» (1990 [1951], p. 29)⁸

Ahora, sólo nos queda indicar que consideramos que los métodos de intervención responden a las necesidades de las personas cuando consideran algunas condiciones:

1. Son generadores de procesos participativos en todos los momentos de la intervención.
2. Ayudan a construir nuevos conocimientos que sean útiles en otras situaciones parecidas de intervención.
3. Son constructores de ciudadanía y se convierten en garantes de una mayor autonomía por parte de las personas.
4. Son educativos. Ayudan a comprender la realidad y construir un pensamiento autónomo en los terrenos individual y colectivo.
5. Son transformadores de la realidad. Favorecen los cambios sociales sobre todo en lo que respecta a la vida cotidiana de las personas en su entorno más cercano: lo comunitario.



Estos cinco puntos son sugerencias para reflexionar, no pretenden otra cosa. Pero algo sí es importante: la concepción de que nuestras actuaciones son educativas, o sea, ayudan a las personas a crecer y desarrollarse. Esta dimensión de la intervención es la que permite a la gente tomar parte en el asunto, desarrollar actuaciones creativas y construir y reconstruir su realidad a través de la investigación.

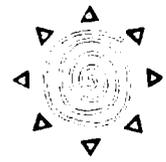
Notas

- ¹. Este trabajo forma parte de uno más amplio que combina el estudio de las metodologías de intervención y de investigación socioeducativa
- ². En negrita en el original
- ³. En cursiva en el original
- ⁴. En cursiva en el original
- ⁵. En negrita en el original
- ⁶. Consejo Internacional de Educación de Adultos. Puede verse, en este sentido, la Revista *Convergence* que edita la citada institución.
- ⁷. Los textos entre comillas pertenecen al libro de Gilbert De Landsheere
- ⁸. En negrita en el original

Referencias

- AA.VV. (1988): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana.
- ANDER-EGG, E. (1986): *Metodología del Trabajo Social*. México, El Ateneo.
- ASOCIACIÓN IN LOCO (2001): *Formacao para o desenvolvimento*. Faro, Asociación In Loco.
- BARCO, F. (1998): «Metodología de la educación popular: sugerencias para un debate». En CAMACHO, A. Y DÍAZ, J. (dirs.): *Educación Popular y Desarrollo Local*. Sevilla, Seminario de Pedagogía Social. pp. 181-186.
- CAMACHO, A. (2000): *La educación permanente en los movimientos sociales. Los procesos de participación ciudadana*. Sevilla, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación.
- CARIDE, J.A. (1997): «Acción e intervención comunitarias». En PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel. pp. 222-247.
- CARIDE, J.A. (2001): «Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas». En LUCIO-VILLEGAS, E. (ed.): *Espacios para el desarrollo local*. Barcelona, PPU. pp. 17-61.
- CIEZA, J.A. Y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1997): «Desarrollo humano, participación y dinamización sociocultural». En GARCÍA CARRASCO, J. (coord.): *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel. pp. 271-286.
- DE LANDSHEERE, G. (1982): *La investigación experimental en educación*. París, UNESCO.
- DE LANDSHEERE, G. (1986): *Le recherche en éducation dans le monde*. París, PUF
- DEMO, P. (1988): *Ciencias sociales y calidad*. Madrid, Narcea.
- FALS, O. (1986): *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Siglo XXI.

- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona, Herder.
- FERRATER, J. (1986): *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Barcelona, Pocket/ Edhasa. Edición a cargo de Eduardo García y Ezequiel de Olaso.
- FRAGOSO, A. (2003): *Procesos de desarrollo local en la freguesía de Cachopo* (Portugal). Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- FREIRE, P. (1985): *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1987): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GRAMSCI, A. (1974): *Antología*. Madrid, Siglo XXI.
- GUYOT, I. ET AL. (1974): *La recherche en éducation*. Paris, Les éditions ESF.
- HALL, B. (1981): «Participatory research, popular knowledge and power. A personal reflection» *Convergence*. vol. XIV, 3, pp. 7-11.
- HUSÉN, T. Y NEVILLE, T. (eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1993): *La investigación participativa en procesos educativos con adultos*. Sevilla, Kronos.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (2005): «Una reflexión siempre provocadora: ¿Los métodos de intervención son los mismos que los de investigación en la práctica?», en MINGUEZ, C. (Ed.): *La Educación Social: Discurso, práctica y profesión*. Madrid, Dykinson: 199-240.
- LUQUE, P.A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona, EUB.
- MCCARTHY, TH. (1987): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Técno
- ORTEGA, J. (1988): «Modelos médico-psicoterapéuticos vs. modelos pedagógico comunitarios en Pedagogía Social Infanto- Juvenil». *Revista de Pedagogía Social*, 3, pp. 61-70.
- PERESSON, M. ET AL. (1983): *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá, Dimensión educativa.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): «Investigación en educación social. Metodologías». En Petrus, A. (coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel. pp. 372-401.
- QUINTANA, J.M. (1988): *Pedagogía Social*. Madrid, Dykinson.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- REQUEJO, A. (1989): «Intervención Pedagógico Social y Desarrollo Comunitario». *Revista de Pedagogía Social*, 4, pp. 169-180.
- SÁEZ, J. (1993): «La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad». *Revista de Pedagogía Social*, 8, pp. 89-105.
- SERVINI, M. ET AL. (1987): *El mago sin magia*. Barcelona, Paidós.
- TABA, H. Y NOEL, E. (1957): *Action research: A case study*. Washington D.C.: Association for Supervision and curriculum development.
- TAX, S. (1990 [1951]): «Antropología acción». En SALAZAR, M.C. (ed.): *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid, Popular. pp. 27-36.
- VALERO, B. (1998): «Educación Popular: hacia una nueva interpretación de los procesos educativos en contextos de participación social». En CAMACHO, A. y Díaz, J. (dirs.): *Educación Popular y Desarrollo Local*. Sevilla, Seminario de Pedagogía Social. pp. 239-245.



VILADOT, G. (1986): «Investigación Participativa e institución en la educación de adultos» En QUINTANA, J.M. (ed.): *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid, Narcea. pp. 37-45.

Emilio Luís Lucio-Villegas Ramos
es profesor del Departamento de Teoría e Historia
de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla
Correo electrónico: elucio@us.es