

"IV JORNADAS DE EDUCACION EN CENTROS PENITENCIARIOS"
Barcelona, Febrero 88.

DEL ENFOQUE TECNOLÓGICO A LA
EDUCACION COMUNITARIA

Prof. Dr. Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

INDICE

- I. Introducción.
- II. Modelos de acción educativa.
 - II.1. Algunas caracterizaciones
 - II.2. La práctica de la Animación sociocultural
 - II.3. Enfoque crítico y desarrollo comunitario: explicitar ideologías.
- III. De la educación comunitaria y desarrollo comunitario
 - III.1. La educación comunitaria.
 - III.2. El desarrollo comunitario.
- IV. Intervención comunitaria y educación de delincuentes.
 - IV.1. Sistemas de intervención comunitaria.
 - IV.2. El desarrollo comunitario.
 - IV.2.1. El estudio del Instituto Vera de Justicia.
 - IV.2.2. El futuro de la desviación.
- V. Bibliografía.

DEL ENFOQUE TECNOLÓGICO A LA EDUCACIÓN COMUNITARIA.

"Los actuales acercamientos a la intervención comunitaria y social proporcionan un antídoto contra irreversibles e involuntarios efectos laterales que a menudo acompañan nuestras prescripciones en los planteamientos del problema de la delincuencia"

(KLEIN, 1983; 371)

I. Introducción. CONTEXTO Y PROBLEMA.

Es inevitable que este trabajo inicie su andadura haciendo referencia al sutil y espléndido esbozo que mi colega, el profesor GONZALEZ (1988), dedica al "fracaso del modelo tecnológico de la educación en centros penitenciarios". Y ello por varias razones. En primer lugar, porque me cita como uno de los críticos del modelo tecnológico de educación al tiempo que reconoce mi dedicación, desde hace algún tiempo, a explorar otras plataformas y enfoques desde los que analizar la práctica educativa. Si bien no voy a profundizar excesivamente en otros modelos de acción educativa en relación a la temática delictiva, será necesario que, con motivo de la atención que presto al tema del desarrollo y educación comunitaria, presente algunas de las caracterizaciones que identifican otras posibles alternativas de educación. En *Construir la educación* (1988), tengo la oportunidad de presentar otras plataformas educativas a las aquí imperantes.

Con esta afirmación pretendo decir que comparto, pues, su escepticismo acerca de las posibilidades del modelo tecnológico en la educación de internos en centros penitenciarios y que por ello, este mismo supuesto está subyaciendo explícitamente en el desarrollo de mi colaboración. En este sentido tendrá oportunidad de abundar en el capítulo de objeciones y reproches que inhabilitan al modelo tecnológico para cumplir

las tareas educativas que dice cumplir sumándome a las ya formuladas por mi colega A. GONZALEZ. En segundo lugar por que él mismo recoge el llamado de algunos autores con gran experiencia en desarrollo de programas comunitarios para la prevención y rehabilitación de la delincuencia; sólo desde plataformas involucradas en *verdadero desarrollo comunitario* podrá hablarse de educación de delincuentes (KLEIN, 1983: 380). Esta incidental propuesta se convierte, en este texto, en el telón de fondo que conduce y vehicula las tesis más relevantes que conectan con la crítica al modelo tecnológico de la educación: *¿puede la educación comunitaria contribuir a la educación de sujetos delincuentes configurándose como alternativa viable al prescriptivismo de la educación científica?*. Esta es la cuestión y no es fácil responder si se piensa en los sujetos para los que se construyen y se extienden nuestras prácticas educativas. Estamos ante situaciones especiales de educación difíciles de resolver si se quiere trascender las murallas de teoreticismo que invade la Universidad.

Con tales propósitos de partida, y en función del estado actual de la literatura existente, este artículo está condenado a ser inevitablemente imperfecto. A pesar de ello no puedo evitar la tentación de sistematizar algunas reflexiones que de seguro contrastarán con las propuestas de más de uno de los asistentes a estas jornadas; este atrevimiento es más producto del eco que suscita en mí el sustantivo que convoca esta reunión ("modelos de acción educativa") que el adjetivo ("en centros penitenciarios") donde éstos, probablemente, demuestran su ineffectividad. Así, pues, estos son mis propósitos:

- 1° Intentaré identificar, a grandes rasgos, los tres enfoques o modelos de acción educativa que creo actualmente presentes en el campo de la literatura internacional pedagógica, ya he trabajado sobre este particular (SAEZ, 1986, 1987, 1988) y reconozco que son varios los motivos que me han impulsado a esta exploración.

- Un declarado interés por clarificar las dimensiones y características del modelo más aceptado actualmente en España por los profesionales de la educación independientemente de la fidelidad que puedan mantener a los presupuestos y principios del mismo. Es evidente que me refiero al modelo o plataforma llamada *científica, tecnológica, racionalista...* Esta primera inquietud no ha podido obviar la oferta que, desde las universidades, los científicos de la educación hacían a los educadores y profesores preocupados por sus prácticas en el aula.

- También fue motivo de búsqueda e investigación mi preocupación por las consecuencias y resultados que se obtienen de la adopción de tal orientación habida cuenta que, en gran medida, tales ofertas proceden de ámbitos universitarios donde son concebidos. No deja de ser preocupante, además de ser una actitud de "incoscientes" (NAMENWIRTH, 1986: 29), que pueda relativizarse el papel que es un instrumento aséptico de cuyos efectos no pueden pedirse responsabilidad. ¿Es posible que a esta idea contribuya la subyacente e implícita asunción de que toda intervención es beneficiosa? En cualquier caso esta visión descomprometida es una vez más el resultado del predominio del modelo científico de la acción educativa que ha elevado a categoría *REAL* la separación entre la teoría y la práctica. En el caso específico de la educación de internos en centros penitenciarios la irreversibilidad de los procesos de intervención invitan a la prudencia (GONZALEZ, 1988; GREENBERG, 1977; FEELAY, 1979).

- Por último no quiero soslayar mi preocupación por hallar otras plataformas y alternativas pedagógicas que enriquezcan y multipliquen las posibilidades de elección del hombre a la hora de decidir educarse. En este texto,

además del enfoque apuntado, se formulan otros dos cuyas características más relevantes son, entre otras, la defensa del inseparable binomio teoría-práctica de modo tal que ninguno de los elementos pueda considerarse sin el otro (POPKEWITZ, 1984; CARR y KEMMIS, 1986) así como una toma de partido porque los valores de crítica, libertad, emancipación, autodeterminación... sean objetivos concretos con los que se comprometen nuestras prácticas de educación. A este respecto, y en relación con la temática delictiva, no dejo de reflexionar sobre el siguiente punto: si los enfoques *hermeneúatico-interpretativos*, y sobre todo los *críticos*, reclaman para su desarrollo y realización contextos de libertad en donde la intervención es controlada y extendida por los propios sujetos implicados en la misma, *¿cómo conjugar este presupuesto general y básico con la educación en centros penitenciarios?*

2° Precisamente los contextos que connotan los presupuestos del enfoque crítico o socio-crítico y del interpretativo o etnográfico son los comunitarios. De ahí que dedique buena parte de este trabajo a intentar aumentar la comprensión de dos conceptos aún no suficientemente introducidos en nuestro país como son el educación comunitaria y desarrollo comunitario. Los procesos a los que hacen referencia estas dos expresiones involucran, entre otras, las prácticas de la animación sociocultural (ASC) quizás, no suficientemente consideradas en la educación de sujetos delincuentes. El contextualizar la ASC en el ámbito de la educación comunitaria y el desarrollo comunitario permite...

- Questionar el modelo tecnológico de intervención educativa en tanto que se revisa y problematizamos la concepción tecnológica que de tal práctica mantiene, por ejemplo, ANDER-EGG (1985). En este sentido el enfoque

tecnológico es extraño por natura a los principios del desarrollo y educación comunitaria.

- Explicitar algunas caracterizaciones de los otros enfoques que más entroncan con los programas comunitarios que, a juicio de algunos expertos como KLEIN (1983), se configuran como las verdaderas alternativas, las únicas posibilidades de educación con sujetos delincuentes.
- 3° Por último centraré mi atención, más específicamente, en la presentación y análisis de algunos programas comunitarios relacionados con la educación de estos sujetos y las consecuencias/efectos que resultaron de su aplicación.

II.- MODELOS DE ACCION EDUCATIVA

La revisión de la literatura internacional permite identificar, a grandes rasgos y sin ninguna pretensión de exclusividad entre ellos, tres enfoques o paradigmas desde los que se puede concebir la actividad educativa (PAULSTON, 1980; KEMMIS, COLE y SOGGET, 1985). Estas orientaciones o plataformas, denominadas de modo muy diverso según autores y corrientes, son: la científica o tecnológica, la interpretativa o cultural, también llamada etnográfica y la crítica o política, también titulada comunitaria.

II.1 Algunas caracterizaciones

Tal identificación reclama, antes que nada, alguna matización muy general: En primer lugar, estos tres enfoques invaden el campo de las ciencias sociales (HABERMAS, 1984; BERSTEIN, 1983) y, particularmente, el

de las ciencias de la educación (GIROUX, 1980; POPKEWITZ, 1980). Y en segundo lugar que, desde cada modelo se puede dar explicación y tener una comprensión más adecuada del objeto de la educación y de las diversas dimensiones (teorías, métodos, fines...) con las que éste se relaciona. Sin profundizar en este terreno que corresponde más estrictamente a la filosofía de la educación como vigilante epistemológico, paso directamente a esquematizar algunas de las caracterizaciones más relevantes que definen a los diversos modelos de acción o intervención educativa.

La explicitación de tales caracterizaciones desborda las limitaciones que presenta este trabajo. Así, pretendo detenerme en los siguientes puntos:

- Conducir el debate que se establece entre estos enfoques a través de la concepción que cada uno mantiene de las ASC. De este modo quedarán patentes algunas de las características apuntadas en el esquema así como otras con las que éstas están relacionadas.
- Hacer hincapié en el tipo de acción educativa que preñta el enfoque tecnológico. Aunque nos introducimos en la concepción de intervención que tienen los otros enfoques lo haré más sistemáticamente en el apartado dedicado a la EDUCACION COMUNITARIA.

ENFOQUES EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Algunas características

	TECNOLOGIA	POLITICA	CULTURAL
PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Se aplican procesos racionales y sistemáticos, conocimiento y técnicas explícitas. - Consumidor pasivo, La cooperación es automática. - Resultado de los procesos de intervención; la eficacia. - Búsqueda de leyes y regularidades en educación. - Predicción, control experimentación 	<ul style="list-style-type: none"> - Los grupos se comprometen en el conflicto y el compromiso. - Persuasión, inducción y comunicación. - Luchas de poder. - Conflictos sobre los intereses - Resultado de la intervención; - emancipación y la autodeterminación, Cooperación. 	<ul style="list-style-type: none"> Culturas y sub-culturas Intervención = interacción de culturas Efectos de la intrv. difusos e intangibles. Los cambios tienen diferentes significados. Autonomía como producto de la intrv. Conflictos sobre valores e intereses.
CENTROS DE INTERES	<ul style="list-style-type: none"> - La intervención misma. - La técnica y sus efectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención contextual - Relaciones de poder y autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> Contexto Significados y valores.

VALORES	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de valores común. No se - El objetivo está predeterminado. - Hallar la mejor forma de alcanzar el objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores compartidos por todos. - Consenso después del conflicto y la negociación de intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores asumidos dentro de pequeños grupos. - Diferencias y conflictos intergrupos.
ETICA	<ul style="list-style-type: none"> - La ética es autoritaria. - Intervención sobre el supuesto de un interés común. - Se perseguirá agresivamente el cambio tecnológico. - Producción - Orientación hacia el producto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Etica contractual - Intervención por el mejor interés del sujeto y del grupo. - Diferencias de compromiso. - Negociación - Orientación al conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Etica relativizada. - Intervención puede tener consecuencias imprevistas. - No imponerse a otros grupos. - Comunidad - Orientación al significado.

Esquema adaptado de la obra de E. HOUSE y M. MATHISON
 "Educational Intervention" (1983:334)

II.2.- *La práctica de la Animación Sociocultural.*

La ASC es utilizada o defendida su utilización en la educación de jóvenes delincuentes. Ahora bien ¿qué se entiende por ASC?. La respuesta es diversa.

La ASC es una práctica social, un método de intervención educativa cuyo origen, desarrollo y utilización ha ido más acorde con los presupuestos de los enfoques interpretativo y socio-crítico de la educación que del enfoque tecnológico. Basta repensar en los supuestos anotados en el esquema anterior para comprender que la ASC, como proceso de intervención educativa, no es una intervención que se ajuste a las caracterizaciones que presenta este enfoque. Ahora bien ha habido intentos, como el de ANDER-EGG (1985), para aproximar lo que por "natura" se rechaza: la intervención tecnológica no es una intervención social puesto que carece de las bases y factores sociales que la legitimen como tal (SLACK, 1983). Conduciré esta problemática a través de los argumentos que contrasto con los aportados el autor argentino.

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

La breve pero clarísima definición de ANDER-EGG merece un análisis en el que, lamentablemente, no podemos extendernos. Unas sintéticas líneas intentarán cumplir nuestro objetivo.

En primer lugar no puede indentificarse práctica social con praxis científica. La primera pertenece al mundo de lo particular y cotidiano, la segunda es de lo universal y generalizable. Tal confusión hipoteca la concepción que ANDER-EGG tiene de la ASC ya que al concebir ésta como tecnología la reduce a un puro instrumento que reclama, para ser evaluado, otro instrumento de la misma índole: una evaluación de tipo positivista. En este caso la práctica concebida implícitamente por ANDER-EGG es una práctica artificial que supone "la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos" (GIROUX, 1986). La consideración de la ASC como tecnología social se mueve dentro de los presupuestos del primer enfoque antes presentado y se configura precisamente por ese "recorte" que se le hace a la realidad, a la dinámica social cotidiana, para extraer de ella sus posibilidades científicas y tecnológicas. A la base, siempre subyacente y pocas veces declarada explícitamente, una concepción de los fenómenos sociales y educativos como fenómenos naturales que pueden ser estudiados científica y objetivamente (APPLE, 1986).

En segundo lugar, y en este sentido la concepción de ANDER-EGG es mucho más problemática, una consideración de la ASC con este fuerte acento instrumental supone la justificación de la acción tecnológica encaminada a modificar la práctica educativa. Pero esta modificación se realiza no desde la misma práctica sino sobre ella. El enfoque tecnológico es un enfoque externo a la práctica que reclama la intervención del "experto" preparado científicamente para actuar. Ahora bien, **¿cómo puede conjugarse esta concepción con aquella definición que, a juicio de ANDER-EGG exige para la ASC el estar "basada en una pedagogía participativa"?** (1985: 177). Esta es una contradicción difícil de resolver y el resto del texto del teórico argentino es una puesta en cuestión de los puntos de partida de la primera. Sin en la ASC el grupo se convierte en "agente activo de su propia promoción" (1985: 177) la ASC, como práctica social y educativa que es, se enmarcaría más bien dentro del segundo o tercer enfoque apuntado más arriba. Para nosotros, la ASC encuentr su legitimidad y sentido fundamentalmente, dentro de las coordenadas del enfoque o paradigma crítico o socio-crítico. LOPEZ de CEBALLOS (1987) se ha percatado claramente cuando defiende un tipo de animación dialógica (1987: 15). En la misma plataforma

crítica y política se encuentra CHEWREUSE (1979), LORY (1975), BACHMAN y SIMONIN (1981), entre otros, sin olvidar el espléndido "readings" coordinado por BERTOLINI y FARNE (1985) titulado Territorio e intervento culturale decididamente situado en una "perspectiva política y pedagógica de la animación.

II.3.- Enfoque crítico y desarrollo comunitario: explicitar ideologías.

Al diseñar programas de acción educativa con vocación prescriptiva en base a datos e informaciones científicas descomprometidas de valores e intereses con los que está configurada la realidad el enfoque tecnológico se condena a ocultar los puntos de vista, las intenciones y los propósitos de los sujetos implicados en las situaciones de educación. No sólo el de los científicos, planificadores o diseñadores de las intervenciones programadas sino también la de los sujetos receptores del mismo. En el análisis de la ASC, que nosotros situábamos por sus presupuestos en el contexto del desarrollo comunitario, se ha evidenciado dos cuestiones de suma importancia en lo que se refiere a los diversos modelos de acción educativa.

- a) Si la ASC ha llegado a ser interpretada como una tecnología social nada impide que la educación comunitaria y el desarrollo comunitario sean considerados como tal, dependientes de los mismos presupuestos tecnológicos matizados en líneas anteriores. Se pondrá de manifiesto el programa de poder que, desde altas instancias (el modelo arriba/abajo) hasta las bases comunales implicadas, se despliega para la consecución de determinados intereses (LOPEZ dE CEBALLOS, 1987). Para nosotros, en cambio, la ASC, como práctica social y educativa que es, es congruente con los principios y las asunciones de la educación y el desarrollo comunitario y estos, a su vez, sólo son

comprensibles dentro de las caracterizaciones que presentan el enfoque etnográfico y el crítico.

- b) La afirmación connota esta otra. Una de las características del desarrollo y la educación comunitaria es la identificación de intereses y necesidades de una comunidad que tiende a la autodeterminación. La respuesta al conflicto y al choque de intereses puede encontrar solución dentro del modelo crítico/comunitario que obliga a explicitar los puntos de vista y los objetivos de los implicados (modelo abajo/arriba) en las situaciones de educación (BACHMAN y SIMONIN, 1981; LORY, 1975). Tal explicitación supone que las acciones de educación son elaboradas y reconstruidas desde la práctica en que se desarrollan. Por ello las prácticas de educación favorecen la construcción de teorías que recojan los valores y las subjetividades, las intenciones y las necesidades de las gentes implicadas en ella. Realizar esta tarea es permitir la comunicación de diversos significados que los individuos aportan en las situaciones que participan. Esto es lo que llamamos **explicitar ideologías**; formulación que ya reacomodamos en otro trabajo de 1987 (SAEZ y GONZALEZ, 1987). Unas reflexiones sobre este particular permitirá conducir algunos de los objetivos recogidos en la introducción.

Con la industrialización la educación ha sido separada del contexto de la ideología para obtener otra legitimidad sea la de ciencia o de la tecnología. Desde entonces, el criterio que ha permitido juzgar la intervención pedagógica ha ido desliziándose hacia una posición más pragmática (en busca de la eficiencia) cuya demostración reclama la lógica científica, "forma laica de legitimación del siglo XX" (VAN der MAREN, 1986: 74). El modelo de evaluación acaba encontrando su fundamento sobre las

prácticas llamadas experimentales tales como las que han sido desarrolladas por la medicina y la agronomía y que encuentran su defensor más definitivo en el trabajo de CAMPBELL y STANLEY (1963), convertido en poco tiempo, en la "nujeva biblia metodológica de las ciencias humanas" (HUBERMAN, 1983). Con estos presupuestos muchos científicos, profesores, académicos y planificadores en educación encontraban justificación para resistirse a la valoración. Así, bajo la pretensión de que el uso del método científico en las ciencias sociales anula las influencias subjetivas y se produce conocimiento objetivo, no es difícil detectar las reacciones de los que se sienten molestos por los críticos del científicismo:

- Enmascaramiento de la inclinación ideológica bajo la utilización de un aparato terminológico escapista y aparentemente neutral que presenta como científico y eficiente lo que está plagado de valores y subjetividades (POPKEWITZ, 1984).
- Identificación del concepto de ideología con sistemas de valor "desviados" tales como el fascismo, comunismo, anarquismo... EN este sentido los americanos superaron en ingenuidad a los europeos aunque éstos tampoco consiguieran superar la trampa (PAULSTON, 1976): una noción tan antinorteamericana como la de ideología no podría ser asimilada a términos como liberalismo, democracia, conservadurismo... ya que éstos **no son ideología!**

En el contexto de la intervención social y educativa hacer explícita una o varias ideologías es poder responder a preguntas como: *¿qué es una intervención?, ¿para qué sirve una intervención?, ¿a quién beneficia?, ¿por qué razones?, ¿cuáles son las necesidades críticas de elaborar un programa de intervención?; ¿qué tipo de intervención es el más adecuado para sujetos como los internos de un centro penitenciario?,...*

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

III.- DE LA EDUCACION COMUNITARIA Y EL DESARROLLO COMUNITARIO.

Después de continuadas referencias a estas dos expresiones es preciso no retrasar más la contextualización de las mismas. Hay términos con los que los profesionales de la universidad, en el área de las ciencias sociales, no nos sentimos muy identificados a pesar del arraigo que pueden tener fuera de nuestros muros. La culpa no es del todo nuestra. La literatura nacional es escasa a este respecto pero tampoco es muy abundante la bibliografía internacional que relacioan estos nuevos conceptos con la temática pedagógica. De estos nuevos conceptos tres merecen nuestra atención por la relación que mantienen con el tema que da sentido a estas jornadas: son el de **educación comunitaria**, el de **desarrollo comunitario** y **educación a través del servicio**. A los dos primeros dedicamos este apartado.

III.1. *La educación comunitaria*

La educación comunitaria (*Community Education*) es la participación de las comunidades dentro de la educación (MINZEY y LE TARTE, 1979). El concepto hace referencia a una práctica social concreta puesta en marcha y recreada por la comunidad. Es en este punto donde la educación comunitaria se enraiza con el desarrollo comunitario (*Community*

Development): éste supone, reclama e incluye el compromiso de las prácticas educativas con el bienestar de las comunidades. Concepto este último, pues, que engloba el anterior. Intentemos caracterizar estas expresiones a fin de superar las ambigüedades con las que suelen utilizarse.

En un breve texto de 1976 sobre el Dederal Role se pueden encontrar los siguientes *elementos* como característicos en la educación comunitaria.

- a) Utilización de un bien público como la educación y la escuela. En este sentido los educadores trabajan *dentro y con* una comunidad en las que están inmersos o en la que son recibidos.
- b). Implicación de personas sea cual sea su edad, su capacitación económica o el grupo étnico al que pertenezcan.

Una comunidad tiene una identidad, un sentido de ubicación, un "nosotros" y un "ellos". La definición de comunidad hace referencia al ambiente o medio local configurado por personas que tienen intereses en común pero también intereses divergentes (BELLY y NEWBY, 1972).

- c) Identificación de necesidades y problemas planteados por la misma gente que los tiene. Las necesidades en una comunidad son muy diversas según espacio y tiempo. La expansión de la tecnología agrícola, la enseñanza en pro de la tolerancia cultural o la construcción de una ética de trabajo colectivo, educar para la paz o para la democracia, para disminuir en nivel de delincencia... son algunas necesidades que podría reclamar, con más o menos énfasis, distintos contextos comunitarios. La educación comunitaria es un *estímulo para* y una

respuestas a determinados problemas planteados por la comunidad (MINDWINTER, 1975; LYNCH, 1979).

- d) Preparación, diseño y realización de programas que sean capaces de enfrentarse a las necesidades formuladas.
- e) Coordinación entre las diversas agencias e instituciones comunitarias para la mejor solución de los problemas.
- f) Articulación de las diferentes fuentes posibles de financiación, tanto públicas como privadas, o en los diversos niveles locales, regionales, nacionales...

Desde el punto de vista pedagógico aún podríamos encontrar algunos elementos y caracterizaciones que permitirían ahondar en el concepto de educación comunitaria. La obra de MINZEY y LE TARTE (1979) ya es un clásico aunque sea muy posterior a la muy citada de ARDNT (1959). BREMER, BENNET, KIERS, LAIRD (1979-1980) han elaborado un "readings" en torno a tres conceptos fundamentales en este contexto como son el de **comunidad, participación y aprendizaje**. En estas obras se encuentran principios y presupuestos de la educación comunitaria resultado de los estudios y las investigaciones realizadas sobre las experiencias de este tipo.

III.2.- *El desarrollo comunitario*

El concepto de desarrollo comunitario permite, en el contraste, introducir alguna caracterización más. Sin se me permite una definición de partida podría ser ésta: *Por desarrollo comunitario puede entenderse "el proceso de auto asistencia de una comunidad que comienza con la identificación y la expresión de sus necesidades y continua en una dirección que reclama la responsabilidad y el control de la misma"* (FLECHTER, 1985: 846. La cursiva es nuestra). La educación no es, a este respecto, un fin en sí misma, ni se convierte en un mero método "con vistas

a unos fines preestablecidos como postula la pedagogía tecnología" (ROMBACH, 1983: 253) sino que se pone al servicio del bienestar de las comunidades. Aquí se puede adelantar una diferencia. Si la educación comunitaria supone conducir todos los recursos y centros de educación de una línea de servicio activo en favor de la vida social, el desarrollo comunitario trasciende la escolarización. La distinción es de MALIYAMKONO (1980) quien afirma la importancia, es este siglo, de la creación de estos conceptos y las prácticas a que hacen referencia. Para él ambos conceptos suponen cambios importantes en la concepción tradicional de la educación en torno a...

- lo que se enseña.
- los objetivos que se pretenden conseguir.
- la función de los educadores y profesores en estos procesos.
- la participación de los educandos en el proceso de configuración de las intervenciones educativas.
-

Si es factible utilizar alguna expresión que pudiera resumir el lema de estas dos expresiones podría ser éste: **primero la comunidad y luego, con ella, la educación.** Pretendo decir que desde planteamientos comunitarios, al menos teóricamente, se hace extensible una crítica evidente a los contextos de educación fagocitarios que se plantean los problemas de educación aséptica y neutralmente, como conceptos alejados de los problemas y de los sujetos para los que son construidos. Así puede evidenciarse la crítica a la educación formal, fuertemente adaptativa, evidentemente reproductora y normalmente integradora.

La cuestión, por tanto, no se reduce a un problema de escuela o no-escuela. Algunas acepciones de educación comunitaria traducen la idea de un proceso de transformación de escuela y facultades... en centros educativos y recreativos disponibles a cualquier ciudadano de una comunidad. Piénsese, por ejemplo, en las Escuelas Superiores de Grundtvig (Dinamarca) o en las Escuelas Primarias de Mott (Michigan). La cuestión para mí es de enfoque. La puesta en marcha, por parte de una comunidad, de procesos de

autoasistencia (desarrollo Comunitario) incluye la educación comunitaria cuyas actividades educativas vienen incardinadas con las necesidades y perspectivas de dicha comunidad y no con los problemas teóricos y metodológicos de la pedagogía o la educación. Un texto de FLETCHER (1985: 847) reflejará ampliamente esta opinión. Excúsenme su extensión pero merece la pena.

"En todo el mundo la educación comunitaria representa intereses muy diversos aún no organizados en una literatura que es muy escasa. La agresión no se refiere sólo a las numerosas formas de instruir a la juventud acerca de la educación comunitaria sino también a los esfuerzos en el desarrollo comunitario tales como la dotación en capacidad de acción política de las comunidades locales, la coordinación de servicios sociales, el desarrollo comunitario, la participación ciudadana, la educación continúa de adultos y la amplia utilización de recursos escolares para estos propósitos. Interpretada primeramente como educación juvenil, la educación comunitaria incluía el envío de los estudiantes a aprender habilidades ocupacionales fuera de la escuela, desarrollar servicios, dirigir investigaciones... La educación comunitaria se contraría, también, en construir relaciones de solidaridad y cooperación en la misma escuela. Interpretada como desarrollo comunitario los programas de educación comunitaria pueden incluir desde un curso de mantenimiento físico para ancianos, la extensión de tecnología agrícola para granjeros, la formación de grupos ciudadanos en las políticas sociales... hasta la utilización del espacio escolar para una clínica de salud comunitaria"

En este sentido, las cuestiones referentes a qué es la educación se plantean preguntando, a su vez, por qué perspectivas y consecuencias tendrían para las comunidades que la utilizan.

Algunas matizaciones últimas contribuirán a profundizar más en estos conceptos y en las relaciones que establecen.

- a. Tanto la educación comunitaria como el desarrollo comunitario son conceptos de este siglo que comienzan a extenderse en países del Tercer Mundo o en países que están en trámite de rehabilitación moral y económica después de la segunda guerra mundial para llegar a configurarse como procesos que son utilizados en sociedades tecnológicamente avanzadas. Estas sociedades caracterizadas por el surgimiento de amplias instituciones colectivas, de grupos de personas masificadas en zonas densamente pobladas, de movilidad geográfica, de división y alta especialización del trabajo... y otros aspectos de la modernización y el desarrollo que ha destruido la comunidad tradicional estable que ofrecía un apoyo vital a lo largo de la vida de un individuo (MINZEY y LE TARTE, 1979), todo ello estimula el interés en la educación comunitaria. Desde esta plataforma pedagógica se pueden cumplir objetivos importantes y concretos. Cito algunos. Ayudar a los jóvenes a fomentar sus relaciones con la comunidad local en donde se insertan, reducir el nivel de alienación en el que se sumergen, desarrollar el interés por el bien común... éste es el reto importante para la educación comunitaria. Tiene que enfrentarse a la idea corroborada por numerosas pruebas, de que las formas de vida comunales contribuyen significativamente a la dignidad humana y a un razonable equilibrio entre la participación en comunidades vecinales y en comunidades globales. Por ser miembros de estructuras colectivas (normalmente impersonales) no se es miembro de estructuras comunales (bases primarias de relación) (OLIVER, 1976).
- b. Por lo tanto la educación comunitaria y el desarrollo comunitario inician su andadura en el contexto de la **marginalidad** pero van progresivamente instituciona-

lizándose. De la escuela de aldea y barrios suburbanos en la ciudad hasta contextos más nacionales e internacionales (por ejemplo véase el concepto de "identidad comunitaria americana") la afirmación de la educación comunitaria es lenta pero irreversible. Es preciso tener una perspectiva más que académica para lograr entender estos movimientos profundos que, en gran medida, deben su desarrollo tanto a la respuesta positiva que están dando al cumplimiento de funciones que una escuela en declive se ve incapacitada para lograr como al auge del desempleo y la pobreza en sistemas económicos que incrementan las contradicciones entre los grupos y las clases (LOVETT, 1980).

c. Si en principio los dos procesos de educación y desarrollo comunitario surgen diferenciados aunque relacionados (basta analizar algunos proyectos como el de Dumbar Center en Baltimore, el de Rosny College En Australia o el de la Educación Comunitaria Escocesa) la tendencia actual apunta a otro lado: a la fusión de los dos conceptos. Así desde las dinámicas que recrean estas prácticas sociales se extiende una fuerte crítica a la educación programada fuera del contexto y de las necesidades que los sujetos tienen en comunidas. Así esta educación científica ha olvidado que:

- A fuerza de querer ejercer una mera tarea instructiva presenta el conocimiento como seguro y definitivo en vez de problemático y provisional. Quizás sea éste uno de los factores que explicaría el aburrimiento generalizado de la enseñanza.
- Desarrollar la crítica continua y la investigación abierta a todos los aspectos de la vida.

- No debe aislarse a los niños y jóvenes de la vida comunitaria. Ello explicaría la tendencia de algunos países a restringir el tiempo que los jóvenes pasan en la escuela (OLIVER, 1976).

Estos y otros factores pueden hacer entender el importa papel del **educador comunitario y la pedagogía comunitaria** en la construcción de una sociedad comunal más humana.

IV.- INTERVENCION COMUNITARIA Y LA EDUCACION DE DELINCUENTES.

Desde la psicología comunitaria se ha potenciado la idea de que es preciso estrechar los lazos de unión de un individuo con su comunidad como estrategia fundamental de crear un ambiente propicio que sea capaz de contorlar y prevenir la delincuencia (NIETZEL, 1979; SMYKLA, 1981). De este modo se impulsaba toda una serie de programas de intervención que hicieran énfasis en qué hacer CON los sujetos delincuentes más que en qué hacer A los mismos (CLEMENTE y GIL, 1985; SMYKLA, 1981). Bajo esta filosofía subyace la idea de que toda institución no hace sino potenciar el problema que debe erradicar (SCHURR, 1973); pero si bien la no intervención es deseable era imposible evitar las instancias legales (policía tribunales y centros penitenciarios) como para suprimir, en una sociedad que tiende al orden y a la norma, todo tipo de intervenciones. La intervención dentro de la propia comunidad y partiendo de las necesidades de la misma comunidad se ofertaba como un proceso de **no intervención activa** (NIETZEL, 1979) capaz de conseguir soluciones óptimas con los sujetos que se trataba de educar. Pero muchas cuestiones quedaban por reponder y resolver. Por ejemplo:

- ¿Es posible la educación en centros penitenciarios?

- ¿Existe alguna práctica educativa, distinta concepción de la educación, capaz de reconstruir la vida de un delincuente?
- ¿Pueden basarse en la comunidad aquellas entidades de carácter penitenciario o de internamiento como son las entidades correctivas?.
- ¿Son verdaderamente efectivos los programas comunitarios?
- ¿Estan estos programas orientados según los presupuestos del desarrollo comunitario?; o ¿acaso se titulan comunitarios porque se localizan en la comunidad?.
- Si no es suficiente que estén basados en la comunidad, estos programas ¿pueden impulsar una verdadera **educación comunitaria** de acuerdo con los principios reflejados en el apartado anterior?
- ¿Es posible la educación comunitaria para la rehabilitación del delincuente o acaso sólo puede reducirse la tarea educadora a etapas preventivas del contexto social?... ..

Estas y otras muchas cuestiones están pendientes de contestar a pesar de la ingente cantidad de programas comunitarios que se han llevado a cabo en el contexto internacioanl sobre todo en el americano.

IV.1.- *Sistemas de intervención comunitarios*

De los diversos sistemas de intervención caracterizados como comunitarios pueden destacarse tres como aquellos que responden específicamente a características comunitarias: estos serían los de **apoyo, desviación y reintegración.**

- * El sistema de **apoyo** ("Advocacy") defiende la intervención en base al principio de que el cambio terapéutico puede ser más efectivo y lograrse con toda la comunidad más que con un sujeto aislado. De ello se deduce que no tiene sentido el tratamiento de un supuesto delincuente por lo que es preciso otros medios que deben recrearse desde la comunidad (SMIKLA, 1981). Su empleo procede de la legalidad policial.

- * El sistema de **desviación** ("Diversion") trata de evitar que el sujeto llegue a ser considerado delincuente de una forma legal reintegrando el individuo a su comunidad a la que debe integrarse adecuadamente. Este sistema supone que:
 - el sujeto no llegue a delinquir y así evitar su procesamiento.
 - sea asistido durante el proceso de juicio si éste llegar a producirse...

Su aplicación procede de los tribunales de justicia y como tales programas comunitarios incluyen intervención previa al juicio, programas escolares de desviación en los que la comunidad, capaz de proveer al menos teóricamente, un tratamiento eficaz fuera de la cárcel, consiga la nulación de las penas privativas de libertad

y reduzca, en última instancia, la caída definitiva en la delincuencia. ROESCH y CORRADO (1983: 385) han puesto de relieve el escaso éxito de este tipo de intervención y las causas de ello.

- * Por último, el sistema de **reintegración** o reinserción ("Reintegration") presupone que el individuo se convierte en delincuente por la situación que vive en su familia, en la escuela o en la comunidad. Esta, por tanto debe poner en marcha todos los recursos que consideren indispensables (escolarización alternativa, técnicas de consejo, creación y fomento del empleo...) para evitar tal conversión. Su aplicación procede de la legalidad de las instituciones correctivas.

El análisis de toda una serie de programas de intervención en sujetos jóvenes delincuentes o potencialmente delincuentes han permitido extraer algunas conclusiones. Sistematizo las que creo más importante conducir aquí.

- 1^a. La historia de la moderna justicia juvenil es una historia de ciclos al tiempo que una progresión lineal. Ha habido épocas en las que se ha prestado atención a la protección de la infancia y la juventud, otras han estado marcadas por un interés por la delincuencia juvenil y otras, como actualmente, por la justicia juvenil. Pero sea cual fuese el objeto de esta atención detenida se observan dos hechos:

Primero, en este desarrollo se ha ido detectando cambios en nuestro propio concepto de la juventud y de los problemas que plantea (léase, por ejemplo,

las diversas traducciones del concepto de delincuencia).

Segundo, y en consecuencia, puede afirmarse que la historia de este problema es realmente **una historia de conceptos adultos** (TEPLAMN y KLEIN, 1979).

- 2^a. Esta cuestión no es baladí puesto que incide en la manera en que un problema es definido y en el modo que intenta resolverse.

LEVINE y LEVINE (1970) observaron, con acierto que los problemas que los científicos sociales, teóricos, planificadores... escogen y seleccionan para ser estudiados, así como las teorías que guían sus trabajos, están determinados por fuerzas sociales y políticas.

En su A Social History of the Helping Services, LEVINE y LEVINE argumentan, como durante los períodos de conservadurismo se aboga por modelos de "cambio individual", mientras que en períodos más democráticos, política y socialmente, se reclaman modelos de reforma "ambiental". En la educación de sujetos delincuentes ésta no es una cuestión superficial. Los valores de los teóricos, diseñadores, planificadores y profesores... influyen, fuertemente, en el modo en que los problemas son definidos y, subsecuentemente, en las soluciones propuestas (SEIDMAN, 1978). En relación con la intervención de programas comunitarios las consecuencias son congruentes; si se define que el problema de la delincuencia tiene un componente causante individual ello conduce a programas que intentan cambiar, de alguna forma al individuo; sí, en cambio, se define el problema como originado por fuerzas ambientales e institucionales, se construyen y diseñan programas que

intentan modificar el modo en que estos factores externos afectan a los individuos.

- 3^a. Las políticas comunitarias favorecedoras de programas de intervención en el contexto de la delincuencia juvenil no se han visto determinadas o influenciadas por los datos científicos obtenidos por los profesionales de turno (KLEIN, 1983: 366). La sabiduría convencional de los profesionales ("The conventional wisdoms of the professions"), con todos los riesgos que comporta, ha ejercido más influencia que la aplicación sistemática y ordenada de los conocimientos científicos (TAMILIA, 1976).
- 4^a. El análisis de grupos de sujetos encarcelados comparados con sujetos no encarcelados pero que son delincuentes sugieren, a pesar de la común afirmación progresista de que no puede obtenerse beneficio alguno, que tanto la institucionalización como el tratamiento comunitario pueden ayudar a suprimir los fenómenos delictivos, (MURRAY y COX, 1979).

IV.2.- *Los programas comunitarios de desviación*

Como apunté líneas más arriba "la desviación es un intento de proporcionar servicios de diversa índole a los acusados con anterioridad al juicio" (ROESCH y CORRADO, 1983: 386). Su aplicación se ha llevado a efecto en el espacio norteamericano y en el contexto de la justicia aún contando con otros servicios de la comunidad (educación, salud, empleo,...). Aunque este tipo de intervención esté aún muy lejana de las posibilidades económicas y educativas de nuestra justicia juvenil creo pertinente apuntar algunas reflexiones que conecten con los propósitos del texto. No viene mal aprender de la experiencia presentada en otros ámbitos. Así permítame que

enumere algunas de las características más relevantes que han presentado los programas comunitarios de desviación de la delincuencia.

- 1^a. Los programas de desviación surgen en el marco de la reforma liberal americana que dominó casi totalidad de los años sesenta y que favoreció la puesta en marcha y aplicación de multitud de proyectos. AUSTIN y KRISBERG (1981) hacen referencia más de 1.200 proyectos de desviación juvenil y de adultos emprendidos por el Law Enforcement Assistance Administration. El costo de estos proyectos fue estimado en unos 112 millones de dólares.
- 2^a. Los presupuestos que legitimaban la existencia y administración de estos programas comunitarios eran fundamentalmente los siguientes:
 - Siempre que un sujeto acusado por un delito entra en relación con el complejo sistema de la justicia y el derecho se producen consecuencia negativas para él. De ahí que uno de los objetivos fundamentales de la desviación sea retirar las acusaciones, antes del juicio, formuladas contra un individuo que ha delinquido por primera vez.
 - Todo sujeto que vive estas circunstancias requiere una gama variada de servicios (educación, empleo, consejo,...) que permita **reducir con éxito** cualquier intento criminal posterior. En este sentido los programas de prevención secundaria que tiene como marco de referencia el modelo rehabilitativo de educación con sujetos delincuentes.

- 3^a. Los sujetos que han cometido un delito por primera vez y son aceptados para formar parte de un programa de desviación ("pretrial Diversion") se le retiran los cargos y, si llegan a completar el programa satisfactoriamente ven postpuestos sus juicios.

Tras estas consideraciones de entrada voy a comentar brevemente algunos de los programas comunitarios de desviación, lo que me permitirá posteriormente conducir algunos de los reproches fundamentales que se le hacen a este tipo de esfuerzos sociales. Me centro en el programa principal y alrededor de él explicará algunas de las dimensiones fundamentales de los otros, imposibles de analizar en estas "jornadas".

IV.2.1.- El estudio del Instituto Vera de Justicia

En 1981, BAKER y SADD (1981) iniciaron un estudio sobre el Proyecto de Empleo de la Corte (CEP), uno de los primeros programas comunitarios de desviación reaizado por el Instituto Vera de Justicia desde 1968. El Proyecto de empleo de la Corte ("Court Employment Projet") ofertaba a los sujetos diversos tipos de servicios como orientación, tratamiento educativo, oportunidad de empleo, asistencia a necesidades individualizadas y asesoramiento de los recursos más apropiados que una comunidad necesita para su desarrollo y autoasistencia: las características propias de los programas comunitarios. Pero el CEP también puso énfasis en otras dimensiones no contempladas normalmente en este tipo de programas de intervención; así, por ejemplo, se centró en delincuentes serios, dirigió sus esfuerzos a aquellos acusados que no tenían empleo alguno, se estudiaron los antecedentes personales y familiares de aquellos acusados que había estado conformes a participar en el programa..., y sobre todo intentó superar las deficiencias metodológicas manifiestas en el clásico estudio de

FISHMAN (1977). La información recogida por BAKER y SADD se obtuvo a través de:

- Tres entrevistas personales que se llevaron a efecto al inicio y **admisión** de los sujetos para participar en el programa, **seis meses después** de la admisión, y **doce meses** después de la misma.
- Estudio de **expediente previo** o anterior de cada sujeto.
- Análisis del progreso y disposición del caso delictivo en curso.
- Análisis del a reincidencia o no después de la aplicación el programa.

El estudio de BAKER y SADD (1981) se basaba en una muestra de acusados escogida de las Cortes de Justicia de Manhattan y Brooklyn en 1977 e intentó responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál fue el impacto de los programas comunitarios de desviación sobre la disposición de los sujetos al hecho delictivo?
- ¿Qué efecto ha tenido la desviación sobre el empleo y/o la educación recibida a través del programa?
- ¿Qué efecto tuvo la desviación sobre la actividad delictiva posterior?

Las conclusiones más significativas fueron las siguientes:

- En primer lugar, no existe concordancia entre los que toman decisiones en las instituciones de justicia

y los educadores, animadores u otros profesionales contratados para la conducción de los programas. Las discrepancias se mantienen a todos los niveles, desde los fines del programa al modo de desarrollarlos.

"Los programas de desviación existentes en la actualidad no pueden asumir que, al fin y al cabo, son acusados los que participan y a los que se le evita la condena u otra dura sanción".

(BAKER y SADD, 1981: 44-45)

-En segundo lugar, en relación con este punto, BAKER y SADD (1981: 454) denunciaban la carencia de datos sobre las tareas que se había llevado a efecto en el programa de desviación: análisis detallados de las estrategias empleadas, sobre los servicios utilizados y sus resultados efectivos o no, plataformas desde las que se planteaban tales estrategias y análisis..., todo demostraba, en suma, falta de presupuestos que legitimarán, congruentemente, las labores emprendidas, el modo de realizarlas, sus resultados y dificultades...

-Por último ... los autores señalan que el CEP respondió a los hallazgos que sus estudios aportaban abandonando el programa de desviación sustituyéndolo por un programa de

post-condena diseñado para reducir el encarcelamiento innecesario.

IV.2.2. El futuro de la desviación.

Este programa, como el de FISHMAN (1977) o el proyecto para la Desviación de Adultos de SAN Pablo ("The San Pablo Adult Diversión Proje") ha ido extendiendo la idea, a toda vez que se han dado a conocer sus resultados de que estos programas eran ineficaces en la solución de los objetivos que se planteaban. Un distanciamiento crítico de los mismos y la revisión de una literatura poco complaciente con los dictámenes oficiales permite alguna reflexión significativa. Porque ¿a qué se debe actitud tan escéptica?; ¿en qué consistió realmente el fracaso?; ¿cuáles fueron las causas de ello si así fue?. Resumo, de modo más o menos sistemático, algunos de los argumentos aportados en los estudios diversos sobre los programas de desviación prometiendo para un posterior trabajo un análisis en profundidad.

- 1.- Como ha puesto de manifiesto RABKIN (1979) existen en las comunidades, y en las instituciones y poderes que las representan, un sentimiento creciente de que no cabe educación para los delincuentes y mucho menos en libertad. La filosofía conservadora de deben "recibir su merecido" aboga por el castigo y el confinamiento en instituciones. Desde esta perspectiva arraigada personalmente hasta en sujetos de ideología pública progresista se comprenden los obstáculos contra el desarrollo de correcciones en comunidad: los programas de desviación son "*demasiado suaves*" y no justifican la verdadera sanción que debe darse a un sujeto que delinque. Tras tantas dificultades no es difícil entender algunos fracasos y las conclusiones a las que llegan claros opositores a estos programas de tratamiento y rehabilitación: "no funciona nada". La expresión-síntesis de MARTINSON y sus colaboradores (LIPTON y otros, 1975)

ha sido muy citada para demostrar que la pretención de educar delincuentes en comunidad es una tarea ineficaz. Es cierto que las conclusiones de MARTINSON han sido severamente criticadas (PALMER, 1975; ROSS y GENDREAU, 1980) pero ello no evitó el impacto dramático en las actitudes de personas que trabajaban en los contornos de la justicia y la ley.

2.- Esta situación de control se explicaba, a pesar del clima social y político favorable en el contexto norteamericano, en los criterios de selección para la participación en los programas. Tales criterios reflejaban aun carácter muy conservador. Así se evidenciaba en los intentos de seleccionar a los delincuentes relativamente seguros, cuya reincidencia fuese menos probable y quienes, con el tiempo, la comunidad no opondría problemas. El trabajo de ROESCH (1979) fue modélico a este respecto. Revisó treinta proyectos de desviación comunitaria y encontró:

- que todos los proyectos excluían acusados con cargos graves.
- que siete proyectos aceptaban personas con cargos de mala conducta.
- que el análisis de los acusados seleccionados demostraba que muchos proyectos se centraban en cargos de conducta menor (hurtos en tiendas u otros delitos menores...)

Relacionada con esta misma situación de control que conducen los programas comunitarios de desviación se encuentra el punto de partida del programa. Porque si bien es cierto que la participación en él es voluntaria existen ciertas posibilidades de coerción cuando a un acusado se le dá a elegir entre el programa o la condena.

"Dada la alternativa de una posible condena, es posible que los acusados perciban los programas de desviación como la única opción. El resultado es que muchos acusados no está motivados a participar en el programa de desviación, pero lo ven como un mal menor. Puesto que no se integran en él por convicción su cooperación y entusiasmo son mínimos"

(ROESCH y CORRADO, 1983:388)

Si se tiene presente los presupuestos de la educación y el desarrollo comunitario que en otro apartado señalábamos ¿cómo pensar en que éstos podían llevarse a cabo en los programas de desviación?

- 3.- Con tales planteamientos no es de extrañar que, como han puesto de manifiesto AUSTIN Y KRISBERG (1981), hayan estrategias que estén en modo alguno claras. Entre diversos intereses se distinta índole ¿cómo pensar en la posibilidad de una educación crítica que se atenga más a los problemas de los sujetos que participan en el programa cuando son otras las cuestiones que dominan su realización?. Un estado coercitivo aboga por un mayor control que se refleja hasta en los programas comunitarismo de desviación. La cuestión se reduce por tanto a lo que apuntaba líneas arriba: es un problema de enfoque. El que un programa se titule comunitario porque se realice en comunidad no significa que responda a sus propios presupuestos de libertad, autoasistencia, participación y autodeterminación; aún cuestionando sus

propios presupuestos los servicios que en tal programa se desarrollen tendrán que ver más con el control y la coerción que con los conceptos arriba apuntados. SCULL (1981) se ha percatado de este hecho cuando objeto a los críticos de los programas comunitarios de que el problema estriba en la concepción de dichos programas: para él son simple extensión de los programas existentes en corrección individual. El análisis de programas de desviación manifiesta lo mal que son concebidos y lo torpemente que son implementados. Y sobre todo se detecta una oferta de servicios de "escaso valor demostrado". En el caso de la educación puede decirse que los llamados científicos de la educación plantean mal los problemas y los resuelven peor, aunque se pongan de acuerdo para justificar, a través de una muy diversa parafernalia y ritualización, sus fracasos evidentes.

- 4.- Desde estas consideraciones no deja de resultar irónica la afirmación que rechaza los programas de desviación debido al fracaso "patente". Las argumentaciones del estudio de FISHMAN (1977) o los de BAKER y SADD (1981) y AUSTIN (1980) demuestran que los programas no podían tener éxito debido a la serie de limitaciones que impedían tal logro. Por lo tanto ¿cómo plantear el futuro de los programas comunitarios de desviación sin tener presente los razonamiento antes expresados? AUSTIN (1980) señala que, aparte otros factores evidentes (cuestiones económicas, intereses profesionales, políticos,...) el fracaso de la desviación puede ser más el resultado del modo en que se han llevado a cabo los programas que los problemas subyacentes en la teoría de la desviación. Si un programa de intervención no está adecuadamente implementado... no puede proporcionar respuestas positivas.

"Los programas de desviación deben ser criticados por lo que llegaron a ser y no por lo que se supone que deberían haber realizado. El problema de la desviación no estriba en sus presunciones sobre el delincuente, sus actitudes o su carrera delictiva. Este estudio, y otros como éste, han demostrado que los programas actuales de desviación guardan escasa correspondencia con una teoría que tiene como premisa reducir la intervención de la justicia criminal. En vez de desviación lo que ha habido ha sido expansión y extensión organizativa dentro de los "procesos antes del juicio" de la corte".

(AUSTIN, 1980: 237)

Una reflexión sobre las causas de los fracasos puede alumbrar el porvenir de programas comunitarismo en la educación de sujetos delincuentes. También contribuiría esta iluminación el análisis de otros programas (BAIL REFORM = reforma de fianzas) cuyo éxito parece haber sido más apoyado. Pero ésta es una cuestión que no puedo abordar aquí porque sospecho haría más aburrida mi intervención.

¡GRACIAS POR SU ATENCION!

V.- BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG, E.: "Práctica de la animación sociocultural", en Varios *Fundamentos de la Animación Sociocultural*, Ed. Narcea, Madrid, 1985.
- APLLE, W.A. *Ideología y currículo*, Ed. Akal, Madrid, 1986.
- ARDNT, C.O.: *Community Education: Principles and Practices from world-wide Experience*, National Society for the Study of Education, Chicago, 1959.
- AUSTIN, J.: *Instead of Justice: Diversion.*, National Council on Crime and Delinquency Research Center., San Francisco., 1980.
- BAHMAN, C. y SIMONI, J.: *Changer au quotidien*, Ed. Etudes Vivantes, Paris, 1981.
- BAKER, S.H. y SADD, J.: *Diversion of Fllony Arrests: An Experiment in Pretrial Intervention*, DC:U.S. Department of Justice., Washington., 1981.
- BELL, C. y NEWBY, H.: *Community Studies: And Introduction to the Sociology of the local Community*, Allen and Unwin, London, 1972.
- BERTOLINI, P. y FARNE, R.: *Territorio e intervento culturale*, Capelli Editore, Bologna, 1985.
- CARR, W. y KEMMIS, C.: *Becoming Critical*, The Falmer Press, Londo, 1986.
- CHEUREUSE, C.: *Practiques inventives du travail social*, Les Editions Quorières, Paris, 1985.

- CLEMENTE, M. y GIL, Fr.: "Prevención y tratamiento del comportamiento delictivo: contribuciones desde una perspectiva psicosocial" (pág. 314-335) en *Varios Psicología Social Aplicada*, Desclée de Crowoer, Bilbao, 1985.
- FEELEY, M.M.: *The Process is Punishment*, Rusell Sage, New York, 1979.
- FISHMAN, R.: "An evaluation of criminal recidivismo in proyects providig rehabilitation and diversion services in New York City", in *Jornal of Criminal Law and Criminology*, n° 68., 1977., pág. 283-305.
- FLETCHER, C.: "Community Education and Community Development", *The International Encyclopedia of Education*, vol. III, Pergamon Press, 1985.
- GIROUX, H.: "Critical Theory and Rationalty in Citizenship Education", *Curriculum Inquiry*, n° 10 (4), 1980; pág. 329-366.
- GONZALEZ, A.: "Fracaso del modelo tecnológico de la educación en centros penitenciarios", *IV Jornadas de Educación en C.C.P.P.: Modelos de acción educativa*, Barcelona, febrero de 1988.
- GREENBERG, D.: *Corrections and Punishment*, Sage Publications, Beverly Hills, 1977.
- HABERMAS, J.: *Ciencia y técnica como ideología*, Ed. Tecnos, Madrid, 1984.
- HESSE, M.: *Revolution and reconstruction in the philosophy of Science*, Indiana University Press, Bloomington, 1980.

- HOUSE, E. y MATHISON, S.: "Educational Intervention", en E. SEIDMAN Handbook, of Social Intervention, Sage Publications, Beverly Hills, 1983.
- HUBERMAN, A.M. *S'évaluer pour s'illusionner?*, Cahiers du Groupe des Chercheurs romands de la Société Suisse pour la recherche en Education, 1983.
- KEMMIS, COLE y SOGGET, J.: *Orientations to curriculum and transition*, Victoria Institut of Secondary Education, 1985.
- KLEIN H.W.: "Where Juveline Justice Meets Social service" (pág. 362-384), en *Varios Handbook of Social Intervention, CA: Sage Publications, Bervely Hills, 1983.*
- LATHER, P.: "Research as praxis", *Harward Educational Review*, vol. 56 (/), 1986; pág. 257-277.
- LEVINE, M. y LEVINE, A.: *A Social History of Helping Services*, Aplleton, New York, 1970.
- LIPTOW, D. MARTINSON, R. y WILKS, J.: *The Effectiveness of Correctional Treatment*, Praeger Edito., New York., 1975.
- LOPEZ de CEBALLOS, P.: *Ambitos de la Animación Socio-cultural*, Jornadas de Formación de Anomadores Socioculturales, Madrid, 1987.
- LORY, B.: *la politique de l'actions sociales*, Ed. Privat, Toulouse, 1975.
- LOVETT, T.: "Adult Education and action community" (pág. 153-173), en THOMPSON, I.L. (ED.) *Adult Education for a Change*, Hutchinson, London, 1980.
- LYNCH, J.: *Education for Community: A Cross-cultural Study in Education*, McMillan, London, 1979.

- MALIYAMKONO, T.: "The school as a force for community change in Tanzania", International Review Education, 26 (1), 1980; pág. 335-347.
- MIDWINWTER, E.C.: *Education and the Community*, Allen and Unwin, Londo, 1975.
- MINZEY, J.D. y LE TARTE, C.E.: *Community Education: from Programa to Process to Practice. The School's Role in a New Educational Society*, Pendell y Midland, Michigan, 1979.
- NAMENWIRTH, M.: "Feminist approaches to science" (pág. 18-41), en Varios, *Science through a feminist prism*, Pergamon Press, New York, 1986.
- NIETZEL, M.T., WINNET, R.A.,
- McDONALD, M.L., DAVIDSON, W.S.: *Behabiornal Approaches to Community Psychology*, Pergamon Press, New York, 1977.
- OLIVER, D.W. *Education and Community: A radical a Critique of Junovalive Schooling*, McCutchan, Berkeley, 1976.
- PALMER, T.: "Martinson revisited", Jornal of Research in iCrime and Delinquency, n° 12, 1975., pág. 133-152.
- PAULSTON, R.G.: "Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas", Revista Latinoamericana de Estudios educativos, México. vol. X, n° 4, 1980; pág. 87-120.
- POPKEWITZ, T.: "Paradigms in Educational Science", Jornal of Education, vol. 120. 1980; pág. 28-46.
- Paradigms and ideology in educational Research*, The Falmer Press, New York, 1984.

- RABKIN, J.G. : "Criminal Behavior of discharged mental patients", Psychological Bulletin, n° 86., 1977., pág. 1-27.
- REINHARZ, S.: "Feminist distrust" (pág. 153-172), en BERG y SMITH *Clinical demands of Social Research*, Ca: sage Publications, Beverly Hills, 1985.
- ROESCH, R. y CORRADO, R.: "Criminal Justice System Interventions" (pág. 385-407), en *Varios Handbook of Social Interventions*, Sage Publications, Beverly Hills, 1983.
- ROESCH, R.: *Pretrial Interventions in the criminal justice system.*, Human Sciences., New York., 1979.
- ROSS, R. Y GENDREAU, P. (Edits.) *Effective Correctional Treatment.*, Butterworth., Toronto., 1980.
- SAEZ, J.: "La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión", Revista de Pedagogía Social, n° 1, junio 1986; pág. 7-22.
- "El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y a su repercusión en Pedagogía social", IV Jornadas Nacioanles de Pedagogía Social, Santiago de Compostela, 1987.
- Construir la Educación*, Ed. Nau Llibres, Valencia, 1988.
- SAEZ, J. y GONZALEZ, A.: "Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de animación sociocultural", Jornadas de Evaluación de la Animación Sociocultural, 17-19 de diciembre, Madrid, 1987.
- SCULL, A.: "Deinstitutionalization and the rights of the deviant"., Journal of Social Issues., n° 37., 1981., pág. 6-20.

- SEIDMAN, E.: "Justice, values and Social Science", en R.J. SIMON (Ed.)
Research in Law and Sociology, CT: JAI, Greenwich, 1978.
- SCHURR, E.M.: *Radical Non-Intervention*, Englewoods Cliffs, Prentice hall,
1979.
- SMIKLA, J.O.: *Community-Based Corrections*, McMillan, New York, 1981.
- TAMILIA, P.R.: "Toward a more credible juvenile justice system in the
United States", Juvenile Justice, n° 27, 1976; pág. 3-11.
- TEILMANN, K.S. y KLEIN, M.: "Juvenile justice legislation: a framework for
evaluation" (pág. 27-44), en *Varios Critical Issues in
Juvenile Delinquency*, M.A.:D.C.: Heath, Lexington, 1979.
- VAN der MAREN, J.M.: "Des faiblesses du modèle expérimental à l'évaluation
adaptive-interactive des interventions en éducation",
Canadian Journal Education, vol. 11 (1), 1986; pág. 72-82.