

**Departament de Teoria i Història de l'Educació  
Facultat de Pedagogia  
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**Programa de doctorat:  
Història i pensament de les institucions educatives  
1995-97**

**L'AVAUACIÓ EN EL CAMP DELS  
SERVEIS SOCIALS**

**Tres models d'avaluació aplicats als  
serveis i programes socials**

**Tesi per a optar al títol de doctor en  
Filosofia i Ciències de l'Educació  
(Secció de Ciències de l'Educació)**

**Doctorant: Miquel Gómez i Serra**

**Director: Antoni Petrus Rotger**

**- Barcelona, abril de 1999 -**

**PRIMERA PART:**

**APROXIMACIÓ CONCEPTUAL ALS SERVEIS  
SOCIALS I A LA SEVA AVALUACIÓ**

## CAPÍTOL 1:

# L'ESTAT DEL BENESTAR: CONSIDERACIONS CONCEPTUALS

## 1. EL CONCEPTE D'ESTAT DEL BENESTAR

El tema central del treball que presentem és l'avaluació de serveis i programes socials, però aquests serveis i programes es contextualitzen, en el cas dels països de l'Europa occidental, dintre d'un marc sociopolític més ampli, el qual està configurat per un model d'Estat social, democràtic i de dret que ha desenvolupat tot un conjunt de mecanismes i de sistemes de protecció social (essent els serveis i programes socials un d'aquests mecanismes) per tal d'aconseguir el benestar dels seus ciutadans. Aquest model d'Estat s'ha denominat Estat del benestar<sup>1</sup>, si bé existeixen dues accepcions del mateix:

1. *L'accepció àmplia d'Estat del benestar* s'entén com una determinada forma d'organització de l'Estat i, en aquest sentit, és sinònim d'Estat social. És a dir, l'Estat del benestar en sentit ampli engloba i combina tres grans paràmetres: el marc polític democràtic, la regulació de l'activitat econòmica i la política de benestar social.
2. *L'accepció restringida d'Estat del benestar* s'identifica amb els mecanismes i institucions de benestar social. Consisteix a garantir la provisió de serveis bàsics en els camps de la sanitat, l'educació, l'habitatge, l'assistència social, l'ocupació i la transferència de rendes (pensions i subsidis).

Com podem veure, l'accepció àmplia d'Estat del benestar inclou el marc polític democràtic, la regulació de l'economia i els mecanismes de protecció social (sis-

---

<sup>1</sup> Hem d'advertir que els continguts que es desenvolupen al llarg d'aquest primer capítol tan sols tenen caràcter genèric i introductor al concepte, les característiques i l'evolució històrica de l'Estat del benestar, ja que la finalitat del capítol no és altra que contextualitzar l'avaluació de serveis i programes socials, tòpic específic de la tesi que presentem, dintre d'un marc de referència més ampli. Som conscients, per tant, de les limitacions de la nostra aportació, la qual no és més que una aproximació a la teoria de l'Estat del benestar.

temes de benestar social), mentre que l'accepció restringida sols inclou aquests mecanismes de protecció social<sup>2</sup>.

La professora Juana M. Madrid (1993) apunta un quart element definidor de l'Estat del benestar en sentit ampli quan fa referència als pactes i al consens com a mecanismes organitzadors i legitimadors d'aquest model d'Estat. Per aquesta autora l'Estat del benestar no sols es caracteritza pels mecanismes i sistemes de protecció social, sinó també per tres factors complementaris: a) un marc constitucional social, democràtic i de dret; b) uns pactes socials basats en la negociació i el consens; i c) el paper intervencionista i regulador de l'Estat cercant un creixement econòmic sostingut i un increment de la redistribució de la renda (les polítiques de protecció social, en ser mecanismes de redistribució, serien una dimensió d'aquesta tercera característica). En relació amb els diversos aspectes que caracteritzen l'Estat del benestar, la professora Madrid (1993: 15) escriu:

«... primero, una fundamentación jurídica constitucional; segundo, un pacto político sobre el que se organiza y legitima este Estado y, tercero, un Estado regulador e intervencionista que persigue tanto un crecimiento económico como una más justa redistribución social de la renta».

Per contra, l'accepció restringida d'Estat del benestar el redueix a l'existència de mecanismes i sistemes de protecció social, els quals afecten sis àrees bàsiques de la vida de les persones: la sanitat, l'educació, l'habitatge, l'assistència social (serveis socials), l'ocupació i la transferència de rendes (pensions i subsidis).

Una interessant definició d'Estat del benestar és la facilitada per Ramesh Mishra (1989: 56), qui escriu<sup>3</sup>:

«... el término *Estado de Bienestar* hace referencia al sistema social desarrollado en las democracias capitalistas industrializadas, como Gran Bretaña, después de la segunda guerra mundial y que permaneció más o menos intacto hasta mediados de los años setenta. Sus principales características se pueden resumir en las siguientes: 1. Intervención estatal en la economía para mantener el pleno empleo o, al menos, garantizar un alto nivel de ocupación. 2. Provisión pública de una serie de servicios sociales universales (...) 3. Responsabilidad estatal en el mantenimiento de un nivel mínimo de vida, entendido como un derecho social, es decir, no como caridad pública para una minoría».

---

<sup>2</sup> En relació amb la caracterització de l'accepció àmplia i restringida de l'Estat del benestar es poden consultar diverses obres, entre les quals nosaltres destacaríem les de González & Torres (1992) i Madrid (1993).

<sup>3</sup> Cal advertir que al llarg de tot el treball els textos que van entre cometes indiquen citacions literals i que aquestes s'han fet reproduint amb exactitud els mateixos estils tipogràfics (lletra normal, cursiva o negreta) de l'original. Si en alguna citació no s'ha respectat el format original es farà l'oportú advertiment.

Com podem veure, aquest autor defineix l'Estat del benestar des d'una perspectiva que incorpora característiques de les accepcions àmplia i restringida, ja que les tres particularitats que apunta (intervenció estatal en l'economia, provisió de serveis socials i garantia del benestar de la població) es relacionen amb el paper regulador de l'Estat per tal d'aconseguir un creixement econòmic sostingut i una progressiva redistribució de la renda, però no es refereixen a l'Estat del benestar com un marc polític democràtic basat en la negociació i els pactes socials.

Per la nostra part hem de dir que, si bé estem d'acord amb el concepte ampli d'Estat del benestar (entenen que aquest no sols inclou els mecanismes de protecció social, sinó també un model d'Estat democràtic, basat en els pactes i regulador de la vida econòmica i social), en el nostre treball sols desenvoluparem una de les àrees que configuren els sistemes de protecció social: els serveis i programes socials. És a dir, el tòpic específic de la tesi que presentem, l'avaluació de serveis i programes socials, se centra en una de les diverses àrees que configuren els mecanismes de protecció social, essent aquests mecanismes un dels elements que caracteritzen l'Estat del benestar.

En referència als quatre elements que defineixen l'Estat del benestar des d'una perspectiva àmplia, n'hi ha dos que es poden relacionar amb la filosofia política de la teoria de l'Estat (marc democràtic i social basat en la negociació i els pactes), mentre que els altres dos es poden relacionar amb la teoria econòmica i la política social (regulació de l'economia i redistribució de la renda mitjançant sistemes de protecció social), essent aquests dos darrers trets els que constitueixen els dos grans objectius de l'Estat del benestar: en primer lloc, mantenir un creixement econòmic continuat i, en segon lloc, garantir la redistribució de la renda. Per tant, l'Estat del benestar vol garantir el creixement econòmic estable i continuat, al mateix temps que pretén corregir les desigualtats en la distribució de la renda mitjançant els sistemes de protecció social, els quals poden tenir una incidència directa (pensions i subsidis) o indirecta (sanitat, educació, habitatge, assistència social i ocupació) en aquesta transferència de rendes, essent l'Estat del benestar un important mecanisme de redistribució de la renda<sup>4</sup>.

Des d'aquesta perspectiva es reforça la idea de l'Estat del benestar com a *mecanisme corrector de les desigualtats*. És a dir, els règims jurídics dels estats moderns reconeixen el principi d'igualtat entre tots els ciutadans, i l'Estat del benestar és un instrument per tal de fer efectiu i de garantir l'acompliment d'aquest principi. L'Estat del benestar és necessari, ja que el mercat, per ell mateix, no corregeix les desigualtats sinó que més aviat les accentua, existint una contradicció entre els mecanismes del mercat (i llurs efectes) i els principis democràtics dels

---

<sup>4</sup> Respecte a la provisió de béns privats, cal indicar que un percentatge molt elevat de la població (entre el 40 i el 50%) té la seva principal font d'ingressos en les transferències públiques (bàsicament les pensions de jubilació i d'invalidesa i els subsidis de desocupació).

estats moderns. L'Estat del benestar intenta harmonitzar aquestes dues realitats: les lleis del mercat i la regulació jurídica democràtica.

Ara bé, hem de tenir present que el desenvolupament de l'Estat del benestar pot interpretar-se des de dues visions antagòniques, però complementàries: un aprofundiment dels estats democràtics i de dret o una forma de legitimació i consolidació dels estats moderns (instruments de dominació de classe). Des de la primera perspectiva s'entén que l'Estat del benestar és un instrument que permet aprofundir i desenvolupar drets socials i democràtics que són positius per al conjunt de la població (per exemple, el dret a la salut, el dret al treball, el dret a un habitatge digne, etc.); des de la segona perspectiva, desenvolupada bàsicament per autors d'orientació marxista, s'insisteix a interpretar l'Estat del benestar com un instrument de dominació classista sotmès a les contradiccions de la lluita de classes.

Segons la nostra opinió, aquesta perspectiva crítica envers l'Estat del benestar aporta una interessant reflexió al voltant de la contradicció existent entre el procés d'acumulació de capital i el concepte de democràcia participativa, ja que l'acumulació qüestiona els principis democràtics que en teoria regeixen les societats occidentals del benestar, mentre que l'aprofundiment en els principis democràtics qüestiona l'acumulació de capital<sup>5</sup>. Segons aquest corrent de pensament, l'Estat del benestar pretén facilitar l'acumulació de capital (mitjançant les inversions en infraestructures públiques, la reproducció i formació de la mà d'obra, etc.), al mateix temps que ajuda a legitimar la dominació de classe (amb el desenvolupament de les prestacions socials, l'obtenció de pactes socials, etc.).

De totes maneres, i tancant aquest primer apartat, és necessari reflexionar sobre aquesta doble interpretació del paper sociopolític de l'Estat del benestar en funció de les característiques socials, econòmiques, polítiques i culturals de les societats occidentals d'acabament de mil·leni. Nosaltres, tot i que podem estar d'acord en l'existència d'una contradicció entre els processos d'acumulació de capital i els drets socials i democràtics reconeguts a totes les constitucions dels països occidentals, refermem la necessitat de defensar, desenvolupar i aprofundir aquests drets, i més encara dintre d'un context en el qual aquests drets són qüestionats (el dret a la sanitat, per exemple) i, a vegades, fins i tot retallats (la desregulació del mercat de treball, per posar-ne un altre exemple). En altres paraules, tal vegada l'Estat del benestar sigui un instrument de dominació classista (de fet, qualsevol forma d'Estat ho és), però que sí estem segurs que aquest model d'Estat ha representat i representa unes fites històriques en l'aconseguint d'uns drets democràtics i socials, així com en l'establiment d'unes condicions de

---

<sup>5</sup> Un autor que aprofundeix en la contradicció existent entre els processos d'acumulació de capital i els drets socials i democràtics reconeguts en totes les societats occidentals és Norman Johnson (1990), per a qui l'acumulació de capital qüestiona els principis democràtics que regeixen les societats occidentals del benestar, mentre que l'aprofundiment d'aquests principis democràtics qüestiona l'acumulació de capital.

vida associades al benestar del conjunt de la població que cal preservar, aprofundir i ampliar.

## 2. ORIGEN DE L'ESTAT DEL BENESTAR

En relació amb el procés històric que va configurar l'Estat del benestar, és possible identificar tres moments o etapes de desenvolupament: a) els seus antecedents històrics amb les assegurances socials de l'Alemanya de Bismarck (darrer quart del segle XIX) i les reflexions econòmiques generades a partir de la crisi de l'any 1929; b) el seu desenvolupament, en el sentit modern del terme, i la seva consolidació i expansió a partir de l'acabament de la Segona Guerra Mundial; i c) la seva crisi i contracció a partir de la dècada dels setanta. En aquest apartat desenvoluparem les dues primeres etapes, mentre que la crisi de l'Estat del benestar (etapa que arriba fins als nostres dies) serà objecte d'anàlisi del proper apartat, ja que entenem que la seva comprensió és bàsica en relació amb la situació actual dels serveis i programes socials.

L'expressió *Estat del benestar* prové de l'alemanya *Wohlfahrtsstaat*, que va ser utilitzada en referència a les assegurances socials creades per Bismarck a partir de l'any 1883. Però el seu antecedent més immediat és la crisi econòmica de l'any 1929 i les crítiques als models liberals d'economia, de societat i d'estat, entre les quals es destaquen les aportacions de Keynes (anys trenta) sobre la necessitat de la intervenció pública per tal de controlar l'economia i els mecanismes del mercat. Entre aquests antecedents immediats cal també citar l'informe Beveridge (publicat l'any 1942).

La principal base ideològica de l'Estat del benestar són les idees de Keynes sobre la *necessària intervenció de l'Estat en l'economia per tal de regular-ne els cicles i aconseguir una millor redistribució de la renda*. La crisi del 1929, originada per una economia basada en principis radicalment liberals, va provocar una relectura de la realitat econòmica que consistí a afirmar que les situacions de crisi podien evitar-se mitjançant la intervenció estatal. És a dir, van pensar que la intervenció de l'Estat podia corregir les mancances i els errors del mercat<sup>6</sup>.

Ja hem dit que l'Estat del benestar té els seus primers antecedents en l'Alemanya de Bismarck. Però, el seu concepte modern prové de la societat europea posterior a la Segona Guerra Mundial. És des de la postguerra fins a la crisi econòmica originada per l'increment dels preus del petroli, a mitjans dels anys setanta, que es pot parlar d'època daurada de l'Estat del benestar. Per tant, el desenvolupament de l'Estat del benestar en sentit modern es pot situar en la postguerra eu-

---

<sup>6</sup> Posteriorment s'ha mostrat que la intervenció de l'Estat també presenta errors i mancances, per exemple, no poder evitar o preveure la crisi econòmica originada a partir de 1973.

ropea i al voltant de les idees de consens i d'intervenció pública per tal de reconstruir la societat i evitar un nou conflicte armat. Durant aquest període de desenvolupament (1945-1973) hi hagué tres elements destacats: a) El consens ideològic al voltant del seu concepte; b) La confiança en la seva actuació com mecanisme corrector de les desigualtats; i c) L'increment continuat, tant en xifres absolutes com relatives, de la despesa social. Aquesta fou l'època en què es va desenvolupar i consolidar l'Estat del benestar com a xarxa d'assistència i de promoció social.

Al llarg d'aquesta època de desenvolupament de l'Estat del benestar és possible destacar dos fenòmens de caràcter quantitatiu: *l'increment continuat de la despesa social i la seva progressiva redistribució interna*. En primer lloc, podem afirmar que al llarg del tercer quart del segle XX existí una tendència molt evident en els països de l'Europa occidental, la qual consistí en el fet que una part creixent del producte interior brut va estar absorbida en forma d'impostos i dedicada a despesa pública, al mateix temps que una part creixent d'aquesta despesa pública fou despesa social; tot i que aquesta tendència presenta ritmes i graus diversos en funció de cada país, ja que aquest procés d'increment de la despesa social pública no fou uniforme en tots els països, accentuant-se les diferències i existint una notable dispersió al voltant dels valors mitjans. En segon lloc, és important tenir present la composició interna de la despesa social pública i la seva particular evolució i redistribució amb relació a les grans àrees de la despesa social (l'educació, la sanitat, l'habitatge, les pensions i les prestacions per desocupació).

En relació amb els dos fenòmens esmentats anteriorment, l'increment continuat de la despesa social i la seva progressiva redistribució interna, Rafael Muñoz de Bustillo (1989) aporta unes conclusions derivades de la lectura de les dades estadístiques sobre l'evolució i la composició de la despesa pública en els països de l'OCDE. Aquestes conclusions són les següents: a) La despesa pública creix més ràpidament que el producte interior brut; b) La despesa social creix més ràpidament que el conjunt de la despesa pública; c) La despesa social representa més del 50% de la despesa pública global; d) Pensions, sanitat i educació acumulen la major part de la despesa social (al voltant del 80%)<sup>7</sup>.

En termes generals podem afirmar que l'Estat del benestar es va crear i desenvolupar per quatre processos històrics: la industrialització, la consolidació dels estats moderns, la secularització de la societat i la democratització. És important destacar que en l'actualitat els dos primers factors s'han modificat, ja que estem

---

<sup>7</sup> En el mateix sentit es pronuncien Antonio González i Eugenio Torres (1992) quan afirmen que la despesa social pública està formada, bàsicament, per quatre programes: educació, sanitat, pensions i prestacions per desocupació. Aquests programes acumulen més del 80% de la despesa social pública i tots quatre incrementen, en el període 1945-1973, llur participació en el producte interior brut, si bé també és cert que existeixen variacions entre estats en relació amb la composició interna d'aquesta despesa social pública.



entrant en una societat postindustrial i hi ha una crisi dels estats-nació<sup>8</sup>. Lògicament, això afecta el mateix concepte d'Estat del benestar, el qual haurà d'adaptar-se a aquestes transformacions.

### 3. LA CRISI DE L'ESTAT DEL BENESTAR

La crisi de l'Estat del benestar s'origina a mitjans dels anys setanta, a conseqüència de la crisi econòmica del petroli. La majoria d'autors consideren que aquesta és una crisi conceptual, de confiança i de trencament del consens ideològic, però no una crisi quantitativa ni de creixement. Des de finals de la Segona Guerra Mundial i fins a la dècada dels setanta, amb la crisi econòmica generada per l'increment dels preus del petroli, existí un *consens* al voltant de la idea d'Estat del benestar, essent aquesta la seva època daurada. Però, a finals dels anys seixanta, i molt especialment als anys setanta, s'inicià l'actual procés de crisi i de qüestionament de l'Estat del benestar. Com escriu Paolo Roberti (1989: 126), aquesta crisi s'originà:

«... a consecuencia del "redescubrimiento" de la pobreza; de la reapertura de los debates sobre las desigualdades distributivas y sociales; pero también, y quizá aún más, a consecuencia de la ineficacia de las políticas redistributivas, aparentemente incapaces de cambiar la estructura de la distribución primaria de la renta, de las incoherencias y de los conflictos entre las propias políticas sociales y entre los objetivos sociales y los económicos».

La crisi econòmica originada a partir de l'any 1973 qüestionà l'Estat del benestar des d'una perspectiva triple: a) Un dels objectius de l'Estat del benestar, mantenir el cicle econòmic, es manifesta fals; b) La reducció del creixement econòmic no fa viable una expansió continuada de l'Estat del benestar; c) La crisi implica menys ingressos fiscals, però més despeses (població subsidiada i necessitada) i, per tant, s'incrementa el dèficit públic.

#### 3.1. Caracterització de la crisi de l'Estat del benestar

La crisi de l'Estat del benestar, originada a partir de la crisi econòmica dels anys setanta, s'ha allargat fins als nostres dies. Aquesta crisi presenta uns elements

---

<sup>8</sup> En relació amb la crisi i l'afebliment de l'Estat-Nació és possible identificar dues tendències oposades, però que actuen complementàriament, ja que l'Estat modern es troba en una situació de profunda transformació a causa de la transnacionalització de l'economia i de la política, alhora que existeix una tendència a la descentralització en els estats. És a dir, l'estructura estatal es veu afectada per un doble procés crític: transnacionalització per dalt i descentralització per baix.

definidors associats a diversos problemes (de govern, econòmics, fiscals i de legitimitat), al mateix temps que entre els seus trets més característics i definitoris podem destacar-ne tres: 1. És una crisi conceptual (de pèrdua de consens i de legitimitat) més que no pas de reducció de la despesa social; 2. Es produeix una reestructuració interna de l'Estat del benestar (es modifiquen principis d'actuació i es redistribueix internament la despesa social pública); i 3. S'abandona la idea de la igualtat social i de l'eradicació de les situacions de marginació i d'exclusió social, consolidant-se (en el sentit de ser socialment acceptada) la societat dual.

A continuació desenvoluparem alguns dels trets característics i definitoris abans apuntats de la crisi de l'Estat del benestar.

### 3.1.1. Elements definidors de la crisi

Tal com ja s'ha dit, hi ha quatre elements que defineixen la crisi de l'Estat del benestar: els problemes de govern, els problemes econòmics, els problemes de fiscalitat i la crisi de legitimitat<sup>9</sup>. Desenvolupem, tot seguit, aquests quatre elements:

- a) Els *problemes de govern*. Consisteixen en el creixement del sector públic i de la burocràcia i en l'expansió sense límits de l'Estat i la seva irrupció en gairebé totes les àrees de la societat civil. L'Estat modern és interpretat com un gran monstre amb infinits tentacles. Aquests problemes de govern tenen relació directa amb els processos de burocratització de l'Estat del benestar: la lògica interna dels programes públics escapa a qualsevol control extern i acaba imposant una dinàmica perversa de creixement il·limitat i irracional.
- b) Els *problemes econòmics*. Fan referència a les crítiques sofertes per l'Estat del benestar des de la perspectiva econòmica, tot considerant-lo com un dels factors causants de la recessió econòmica. És a dir, des d'aquesta perspectiva l'Estat del benestar és culpable de l'alteració dels mecanismes d'acumulació de capital i de les lleis del mercat, contribuint, d'aquesta manera, a la disfuncionalitat de l'economia. Les teories del desplaçament fan referència al moviment dels recursos econòmics del sector productiu al sector de benestar, amb els problemes de creixement econòmic associats a aquest desplaçament.
- c) Els *problemes fiscals*. Es relacionen amb la crisi econòmica (reducció dels ingressos) i l'expansió constant del sector públic (increment de la despesa

---

<sup>9</sup> La caracterització d'aquests quatre elements que defineixen la crisi de l'Estat del benestar s'ha fet, principalment, a partir de les aportacions de Norman Johnson (1990).

pública). Per tant, es dona un increment del dèficit públic que no pot sostenir-se indefinidament<sup>10</sup>.

- d) La *crisi de legitimitat*. Es trenca el consens al voltant del concepte mateix d'Estat del benestar, ja que aquest no aconsegueix satisfer totes les expectatives creades, al mateix temps que alguns dels objectius que persegueix (com ara la plena ocupació) es mostren inaconseguints.

Hem de tenir present que la crisi de legitimitat de l'Estat del benestar es produeix, bàsicament, com a conseqüència dels seus problemes econòmics, fiscals i de govern. La pèrdua de confiança i la deslegitimació d'aquest model d'Estat són una conseqüència de la no-resolució satisfactòria d'aquests problemes. Com molt bé escriu Norman Johnson (1990: 64-65):

«Se debe insistir en que los problemas económicos, fiscales y de gobierno del Estado de bienestar dan origen a problemas de legitimación (...) Si, a causa de los problemas económicos, administrativos y fiscales, el Estado de bienestar no puede proporcionar lo que promete o lo que la gente espera de él, comienza entonces a perder el apoyo de las masas; se da una pérdida de legitimidad. Debe hacerse una distinción, de crucial importancia, entre existencia de problemas y crisis. Los problemas sólo conducirán a la crisis si no pueden ser contenidos o resueltos y tienen como resultado una pérdida de estabilidad que amenace a las instituciones políticas y económicas de una sociedad.»

### 3.1.2. Crisi de caràcter conceptual, però no de caràcter quantitatiu

Són diversos els autors que consideren que la crisi de l'Estat del benestar és conceptual, de confiança i de trencament del consens ideològic, però no una crisi quantitativa ni de creixement. Des de finals de la Segona Guerra Mundial, i fins a la dècada dels setanta, hi va haver consens al voltant de la idea d'Estat del benestar. Però, a finals dels anys seixanta (i molt especialment als anys setanta) s'inicià la crisi i el qüestionament d'aquest concepte. Aquesta crisi, tal com ja hem dit anteriorment, no és tant una crisi generada per un excés de despesa (la relació entre despesa social, despesa pública i producte interior brut), com una crisi generada per una pèrdua de confiança ideològica i conceptual.

Segons Paolo Roberti (1989), aquesta crisi conceptual pot associar-se als tres factors següents: a) Una crisi de principis i d'objectius; b) La incapacitat de reconciliar els principis que regulen el mercat i els que regulen la política social; c)

---

<sup>10</sup> Els problemes fiscals fan referència a la dinàmica econòmica derivada del increment del dèficit públic, generat per la reducció dels ingressos i el increment de les despeses, dels estats occidentals industrialitzats. Hem utilitzat aquesta terminologia donat que és la que utilitza Norman Johnson (1990) en l'obra *El Estado de bienestar en transición. La teoría y la práctica del pluralismo de bienestar*.

Límits d'una estructura que, tot i moure un considerable volum de recursos, sols aconsegueix uns resultats febles.

La crisi econòmica generà el que es va anomenar: «crisis *ideològica* de confiança en el Estado de Bienestar de la postguerra» (Mishra, 1989: 57). Aquesta *crisi de consens ideològic* anà també acompanyada d'altres dimensions (la fiscal i l'econòmica, principalment) i ha facilitat el desenvolupament de les teories neo-liberals, oposades a la intervenció estatal i a l'existència del sector públic.

El malestar envers l'Estat del benestar no és exclusiu de les tendències polítiques conservadores, sinó que afecta el conjunt de les forces polítiques i socials. Com diu Göran Therborn (1989: 84): «... hay un malestar general con respecto al Estado de Bienestar, que en ningún caso se limita al espectro político conservador. En el continente Europeo este malestar es un fenómeno particularmente importante, tanto en el ámbito político como intelectual». Segons l'opinió d'aquest mateix autor, el malestar envers l'Estat del benestar es pot associar amb tres aspectes clau: a) El trencament del mite de la plena ocupació, per tant, hem de dissociar treball i integració social, prestacions i cotització, és a dir, prestacions socials i accés al mercat de treball (cotitzacions); b) L'alt nivell de desocupació és un perill per a la cohesió social; c) El qüestionament de l'eficiència de l'Estat del benestar en la provisió de serveis.

La crisi de l'Estat del benestar té caràcter qualitatiu, però no quantitatiu. En l'aspecte quantitatiu, la crisi no significa una reducció de la despesa social pública, sinó una desacceleració en el seu creixement (la despesa social pública continua creixent, però a un ritme inferior al de la despesa pública i al ritme del producte interior brut) i una redistribució interna de les variables que la formen (a favor de les pensions de jubilació i d'invalidesa i de les prestacions per desocupació). Per tant, la crisi de l'Estat del benestar és una crisi relativa, ja que la despesa pública continua creixent, si bé les prestacions educatives i sanitàries, les pensions d'invalidesa i de jubilació i les prestacions per desocupació concentren un percentatge molt elevat d'aquesta despesa. El que sí que existeix és una *desacceleració del ritme de creixement de la despesa social i una reestructuració interna important d'aquesta despesa*.

Les dues afirmacions anteriors (desacceleració del ritme de creixement, que no reducció, de la despesa social pública i reestructuració interna d'aquesta despesa a favor de la transferència de rendes) estan justificades si es tenen en compte les aportacions d'Antonio González i d'Eugenio Torres (1992). Aquests autors van estudiar l'evolució de la despesa pública en el període 1973-1985 i van arribar a un seguit de conclusions, entre les quals nosaltres destaquem les quatre següents:

1. La despesa pública continuà creixent, arribant a representar gairebé el 50% del producte interior brut. Aquest creixement, però, fou irregular

entre els diversos països, reduint-se les diferències. És a dir, la despesa pública va créixer més ràpidament en aquells països on aquesta representava un percentatge més reduït del producte interior brut, i, per tant, la dispersió dels valors al voltant de la mitjana va reduir-se progressivament. La desacceleració en el creixement de la despesa pública es va produir en els països on aquesta representava un percentatge més elevat del producte interior brut, mentre que en els països on representava un percentatge menor (per exemple, l'Estat espanyol) la desacceleració va produir-se posteriorment i a mesura que s'atansaven als valors de la mitjana.

2. S'incrementà el dèficit públic, és a dir, el ritme de creixement dels ingressos fou menor que el de les despeses. Aquest dèficit no fou tant una conseqüència de l'Estat del benestar com una conseqüència de la mateixa crisi econòmica (reducció dels ingressos, increment de les necessitats socials i, per tant, increment de la despesa pública).
3. La despesa social pública continuà creixent, però a una velocitat cada cop menor. Hi hagué una progressiva contracció del seu creixement a partir del 1973. És a dir, la despesa social pública cada cop va representar un percentatge menor del producte interior brut. En altres paraules, la despesa social pública va créixer per sota del producte interior brut (a diferència del que havia passat al llarg del període 1945-1973). Aquest ritme fou, però, força irregular entre uns i altres països, essent la dispersió de la despesa social pública més elevada que la dispersió de la despesa pública.
4. La distribució interna de la despesa social pública també sofreix variacions: la sanitat i l'educació s'estabilitzen, mentre que les pensions i les prestacions per desocupació s'incrementen.

Podem afirmar que en els països de l'Europa occidental s'observa una mateixa tendència, si bé amb ritmes diferents, pel que fa a l'evolució de la despesa social durant els anys setanta i vuitanta: la despesa social pública continua creixent, encara que el seu ritme de creixement és molt més lent a partir del 1975. És a dir, no hi va haver una reducció de la despesa social pública, però sí, una desacceleració en el seu creixement. En altres paraules, no hi ha una reducció absoluta, però sí, una reducció relativa (percentatge de la despesa social pública sobre el conjunt de la despesa pública, i percentatge de la despesa pública sobre el producte interior brut). És per això que a l'inici d'aquest punt afirmàvem que la crisi de l'Estat del benestar és més una crisi conceptual (de deslegitimació i de trencament del consens) que no pas una crisi de despesa (la despesa social pública no es redueix, però sí que desaccelera el seu ritme de creixement).

### 3.1.3. Reestructuració interna de l'Estat del benestar

La crisi de l'Estat del benestar ha significat una reestructuració interna d'aquest Estat, amb l'objectiu de fer front a l'impacte generat per la desacceleració del ritme de creixement de la despesa social (especialment si tenim present que aquesta desacceleració té lloc en un context de crisi econòmica que implica un increment de les situacions de necessitat social que afecten la població) i per tal d'adaptar-se a les noves exigències socials, econòmiques i ideològiques derivades de la crisi de legitimitat que pateix.

Entre les característiques que configuren la reestructuració de l'Estat del benestar, destaquem, entre d'altres, les següents: a) L'articulació de sistemes mixtos de gestió (això és, la coexistència de xarxes públiques, privades i mixtes); b) L'increment de les iniciatives de privatització de serveis; c) El fort desenvolupament de les iniciatives socials; d) La descentralització dels programes i dels serveis; e) L'increment de les iniciatives locals (la municipalització de l'Estat del benestar); f) L'increment de la preocupació per la qualitat; g) La individualització de les necessitats davant d'una oferta homogènia; h) El ciutadà no és considerat usuari, sinó consumidor (amb el canvi conceptual que això comporta); i) La racionalització dels mecanismes de planificació i de gestió, cercant la màxima eficàcia i eficiència; j) L'increment de les fórmules de participació i d'autoorganització col·lectives.

Segons Gregorio Rodríguez Cabrero (1991), el manteniment del principi d'universalització dels serveis i de les prestacions socials ha significat una reducció de la intensitat protectora, i en destaca dos processos en la reestructuració de l'Estat del benestar: el desenvolupament de la iniciativa social i la seva municipalització. Segons aquest autor, l'Estat del benestar ha hagut d'adaptar-se a una nova realitat socioeconòmica gestada durant els anys vuitanta. Aquesta nova realitat es pot caracteritzar per cinc elements: 1. Expansió d'una privatització parcial de la força de treball (xarxes assistencials de les empreses); 2. Consolidació d'una societat dual; 3. Emergència de noves necessitats socials; 4. Crisi dels sistemes centralitzats i eclosió dels sistemes descentralitzats i participatius; 5. Àmplia crítica cultural a l'Estat del benestar. Aquest autor sintetitza la seva opinió sobre la situació actual de l'Estat del benestar fent referència a algunes de les característiques que nosaltres apuntàvem en relació amb la reestructuració interna de l'Estat del benestar, al mateix temps que destaca l'aparició de les noves formes d'exclusió social, les quals caracteritzen, entre altres elements definidors, la societat dual. Pel que fa a la situació actual de l'Estat del benestar, Rodríguez Cabrero (1991: 26-27) escriu:

«... después de una década y media de transición y cambio en los sistemas de protección social que se condensan en los Estados de Bienestar, el análisis social constata el doble proceso social acaecido durante este tiempo y que definíamos como de reestructuración institucional (que no desmantelamiento o quiebra) y de reorientación ideológica (que no des-

legitimación) del Estado de Bienestar. Procesos de cambio con diferente intensidad han tenido lugar en la mayoría de los países con sistemas universalistas de protección social dando lugar a *Estados de Bienestar más abiertos al sector privado mercantil y no lucrativo, sin perder su protagonismo global* y, también, más abiertos a una estructura de actitudes y comportamientos ciudadanos fuertemente sensibles a la *diversificación y calidad de los servicios y prestaciones de bienestar*. Pero donde también han aparecido *nuevas formas de exclusión social* en segmentos determinados de la población que se concentran bajo la realidad de la denominada nueva pobreza».

És a dir, la crisi de l'Estat del benestar ha estat ideològica, però no ha implicat un desmantellament de la seva xarxa d'assistència. Una observació interessant de Jesús Ruíz-Huerta (1991) en relació amb l'evolució de la distribució interna de la despesa social pública és que les despeses en serveis es redueixen a favor de les transferències de renda (pensions), la qual cosa es pot associar amb el canvi ideològic (privatització). En conseqüència, les inversions públiques no es dirigeixen tant a la provisió directa de serveis, sinó a incrementar la capacitat adquisitiva dels possibles usuaris per tal que aquests puguin "comprar" els serveis en el mercat. En altres paraules, es manté la despesa social pública, però es primen mecanismes que faciliten l'aparició d'una dinàmica de mercat. Com diu Ruíz-Huerta (1991: 198):

«Este factor sería coherente en parte con la dinámica privatizadora por cuanto significaría limitación de la acción pública directa, siempre tachada de ineficiente (un ejemplo podría ser el de la educación: disminución del gasto público directo y aumento de las subvenciones a centros privados o alumnos por la vía, por ejemplo, del "cheque escolar" o el empleo de fórmulas alternativas). En cualquier caso, tales cambios no afectarían a la dimensión del Sector Público, que permanecería, en lo esencial, invariada».

### 3.1.4. Consolidació d'una societat dual

En relació amb la pobresa i amb l'aparició de *societats duals*<sup>11</sup>, cal tenir present que les retallades en les prestacions socials únicament afecten una minoria de la

---

<sup>11</sup> El concepte de *societat dual* fa referència a la cronicitat de les situacions i els processos d'exclusió social que afecten determinats sectors de població en les modernes societats occidentals desenvolupades. En aquestes societats s'ha observat que l'increment de la riquesa i de la renda familiar disponible no ha significat l'eradicació de les situacions de privació, ans al contrari, ja que aquestes situacions s'aguditzen i esdevenen cròniques. Justament el nom de *societat dual* ve del fet que, a les nostres societats, conviu una majoria de població que gaudeix d'uns nivells i d'uns estàndards de benestar força elevats, amb nuclis minoritaris però significatius, de població marginal que estan exclosos no sols d'aquests nivells de benestar, sinó també dels circuits normalitzats de relació i de circulació socials. Les situacions de pobresa i marginació originades en la privació econòmica han donat pas a situacions d'exclusió social, d'exclusió cultural i d'exclusió política que van més enllà de la simple privació econòmica inicial.

població (la més necessitada) i aquest sector no té cap pes polític específic. És a dir, la creixent marginació de sectors específics de població es produeix mentre la resta de la població la ignora o hi és indiferent. A partir de la crisi ideològica i conceptual de l'Estat del benestar es produeix una progressiva acceptació acrítica de la realitat de la *societat dual*: «la aceptación sin traumas de mayores cifras de desempleados y la consagración de sociedades duales en las que se consolidarían las situaciones de pobreza y marginación» (Ruíz-Huerta, 1989: 14).

En certa manera, el consens sobre l'Estat del benestar tan sols s'aplica a les dimensions del benestar que afecten el conjunt de la població (en especial els grups socials amb pes polític específic), mentre que es qüestionen i, de fet, es redueixen i retallen, les dimensions o prestacions dirigides als sectors més desfavorits. La societat dual és una realitat en la producció, en el consum i en la provisió de serveis. Els marginats no sols ho estan de la producció i del consum, sinó també de l'accés als serveis públics.

### 3.2. Síntesi de la situació actual

Bàsicament, la història de l'assistència social, antecedent històric dels serveis socials moderns, consisteix en l'assistència a situacions de pobresa i marginació, molt especialment els pobres, els bojos i els infants abandonats<sup>12</sup>. El professor Jorge Fernández del Valle (1995) afirma que els conceptes de pobresa i marginació constitueixen els fonaments històrics dels mecanismes d'assistència i de protecció social, si bé aquest enfocament és clarament insuficient en relació amb l'actual sistema de serveis socials. Els serveis socials actuals van més enllà de la simple assistència i de l'atenció focalitzada als grups de població marginal, ja que existeix un nou enfocament basat en la prevenció i la promoció, en la participació i en la comunitat. En aquest sentit, Fernández del Valle (1995: 209) escriu:

«Este cambio de enfoque se debe al progresivo consenso que se ha ido alcanzando en torno al concepto de bienestar social como meta de este tipo de servicios. No se trataría, pues, de paliar situaciones de especial gravedad en individuos, sectores o grupos localizados, sino de la promoción del bienestar colectivo como meta de las sociedades más avanzadas. En este sentido, la información a todos los ciudadanos sobre los recursos sociales, o la promoción de la solidaridad y participación social, serían objetivos de los citados servicios que no se centran en grupos sociales específicos, sino que intentan construir las condiciones sociales para evitar situaciones de carencia, indefensión o desigualdad (...) un giro en los

---

<sup>12</sup> En relació amb la història de l'assistència social com una acció que bàsicament consisteix en l'assistència a situacions de pobresa i marginació, molt especialment els pobres, els bojos i els infants abandonats, es poden consultar, entre altres, les obres de Bronislaw Geremek (1989) i de Félix Santolaria (1997).



objetivos de los servicios sociales muy similar al que ha tomado anteriormente la sanidad o la educación por influencia del movimiento comunitario de los años sesenta».

La professora Juana M. Madrid (1993) fa referència a alguns dels elements que caracteritzen l'actual situació de l'Estat del benestar i entre aquests destaca que la deslegitimació de l'Estat del benestar no n'ha comportat el desmantellament, però sí, la contenció de la despesa social pública, al mateix temps que també s'ha donat una progressiva privatització de serveis. Com molt bé escriu en relació amb la situació actual de l'Estat del benestar:

«1º) existe un déficit de legitimación que no conduce inevitablemente a la quiebra del Estado de Bienestar y es que, pese al rechazo de una mayor presión fiscal, no se observa que esta actitud conlleve una renuncia a los servicios sociales, ni que la insatisfacción sobre el carácter burocrático de éstos suponga en la práctica una reducción del sistema de bienestar social; 2º) existe desilusión entre los técnicos y grupos sociales con respecto al Estado de Bienestar en tanto que éste ha demostrado su incapacidad para reducir efectivamente las bolsas de pobreza y marginación, así como la propuesta de otras políticas alternativas de "reestructuración del Estado de Bienestar". En cualquier caso hay que señalar que la reestructuración del sistema de servicios sociales se orienta hacia el recorte y/o contención del gasto social y la privatización de servicios estatales» (Madrid, 1993: 18).

Per la nostra part, i intentant resumir totes les aportacions anteriors, entenem que l'actual situació de l'Estat del benestar es pot caracteritzar pels set elements següents:

- a) Trencament del consens ideològic al voltant de l'Estat del benestar i de la intervenció pública en política social.
- b) Predomini del paradigma liberal i neoconservador que es manifesta en una forta tendència a la liberalització i la privatització de les polítiques de protecció social.
- c) L'Estat del benestar continua existint i funcionant, i la despesa social pública continua essent molt important. En tot cas, ha existit una redistribució interna d'aquesta despesa i se n'han modificat els models de gestió. Hi ha una desacceleració del creixement de la despesa social i una redistribució interna d'aquesta.
- d) La crisi ha provocat una reestructuració de l'Estat del benestar i una redistribució interna de la despesa social pública. Un cop iniciada la superació de la crisi econòmica, la reestructuració de l'Estat del benestar ha

continuat. Avui dia, la lògica del mercat preval per sobre de la lògica del benestar. En altres paraules, els factors que van originar la crisi de l'Estat del benestar han desaparegut (si més no parcialment), però no el procés de reestructuració de l'Estat del benestar.

- e) La societat dual està consolidada i socialment acceptada. La societat occidental presenta una paradoxa entre el màxim consumisme i la pobresa més extrema.
- f) La pobresa i la marginació tornen a ser problemes amb rellevància social. La seva relació amb la desocupació. No visibilitat de la pobresa i culpabilització i estigmatització dels exclosos. Els sectors socialment marginats no tenen cap representació social ni política, i les situacions de pobresa i marginació esdevenen cròniques.
- g) L'aparició d'una paradoxa en el binomi solidaritat-individualisme. Existeix una relació dialèctica entre moviments socials de solidaritat (per exemple l'increment del voluntariat social o de les organitzacions no governamentals que desenvolupen llur treball en el camp de l'acció social) i un model de societat que fomenta un individualisme radical.

#### **4. PARADIGMES I MODELS DE L'ESTAT DEL BENESTAR**

És evident que, en fer referència a l'Estat del benestar, no tots els autors defensen un mateix model o analitzen aquest des de la mateixa perspectiva, per tant, hi ha diverses formes d'entendre i d'analitzar l'origen i l'evolució, la realitat i les característiques de l'Estat del benestar com a sistema de protecció social. Són diversos els autors que han desenvolupat les seves reflexions al voltant d'aquest tema, si bé nosaltres, entre els diversos models d'Estat del benestar existents, destaquem les aportacions de Wilensky i Lebeaux, de Titmuss i de Mishra.

Wilensky i Lebeaux distingeixen entre els models residual i institucional. El *model residual* consisteix en la visió liberal de l'Estat del benestar: són les institucions socials i el mercat els que han de proporcionar el benestar dels membres de la societat, mentre que l'Estat sols té un paper subsidiari per corregir disfuncions. Es prioritza la transferència econòmica en lloc de la provisió de serveis, i és la necessitat la que defineix la protecció social. Per contra, el *model institucional* entén que l'Estat no sols té un paper subsidiari, sinó que també té un paper preventiu i de promoció. Els Estats Units serien un exponent clar del primer model, mentre que Suècia en seria del segon.

Titmuss distingeix entre tres models: *el residual*, *el contributiu* i *l'institucional-redistributiu*. El primer i tercer coincideixen amb els dos anteriors<sup>13</sup>; mentre que el segon consisteix a associar benestar i economia: les prestacions socials estan en funció de la producció personal (models contributius de protecció social).

Per la seva part, Ramesh Mishra parla dels models *diferenciat* (Estat pluralista del benestar) i *integrat* (Estat corporatiu del benestar). Aquests models constitueixen una variant del model institucional de Wilensky i de Lebeaux. El *model diferenciat* consisteix a separar el sector del benestar dels sectors econòmic, industrial i polític. La política de benestar està diferenciada de la política econòmica. Per contra, el *model integrat* interpreta el sector del benestar en relació amb els altres sectors, existint una estreta relació entre política social i política econòmica.

Norman Johnson destaca quatre paradigmes quant a l'Estat del benestar: el neoliberal (neoconservadors i nova dreta), el pluralista, el corporativista i el socialista. Respecte a les *posicions neoliberals*, distingeix entre els neoconservadors (o neoliberals) i la nova dreta (o conservadors autoritaris). Així, escriu (Johnson, 1990: 241-242):

«La tendencia neoliberal está representada por Friedman y Hayek: las palabras clave en esta corriente son libertad, competencia, responsabilidad y eficiencia. Las palabras clave en el conservadorismo autoritario son autoridad, lealtad y tradición y la institución clave es la familia. Levitas sugiere que las dos corrientes son incompatibles. Los neoliberales quieren un Estado mínimo en tanto que los exponentes del conservadorismo autoritario, como Scruton, desean ver a un Estado fuerte interviniendo en interés, no del bienestar social sino del control social».

Pel que fa a les *posicions pluralistes*, aquest autor afirma que el concepte de pluralisme aplicat al benestar social significa defensar la coexistència de quatre sectors proveïdors de serveis socials: el sector estatal, el sector mercantil, el sector informal i el sector social (organitzacions no governamentals d'iniciativa social)<sup>14</sup>. Com que l'Estat del benestar clàssic presenta un clar predomini d'un dels sectors (l'estatal) per sobre dels altres tres, el pluralisme vol corregir aquest predomini, tot desenvolupant els altres tres sectors i reduint el primer. La pluralitat del benestar significa acceptar la responsabilitat i el finançament públics, però cercant un reequilibri entre els quatre sectors proveïdors de serveis: l'Estat ha de perdre pes específic com a sector proveïdor de serveis, i ha de facilitar el desen-

---

<sup>13</sup> Els models residual i institucional desenvolupats per Wilensky i Lebeaux i els models residual, contributiu i institucional-redistributiu desenvolupats per Titmuss poden ser consultats en les obres de Johnson (1990) i de López Hidalgo (1992).

<sup>14</sup> Aquests quatre sectors proveïdors de serveis socials seran desenvolupats en el tercer apartat del proper capítol.

volupament i l'expansió dels altres tres sectors. Altres aspectes associats amb els models pluralistes són: a) Els processos de descentralització (de les administracions centrals a les perifèriques i locals); b) La desconcentració dels serveis (la seva territorialització); i c) El foment de la participació dels usuaris i de la població en general. Des d'aquesta perspectiva, Johnson (1990: 244-245) afirma:

«La descentralización y la participación son las características clave en la estrategia pluralista de bienestar (...). El sector voluntario (...) se vería ampliado de forma considerable, aunque gradualmente. Su crecimiento se haría a costa del sector estatal (...). Aunque la importancia del sector estatal como una fuente de provisión de servicios disminuiría, se ampliarían sus funciones de establecimiento de las pautas a cumplir y las reguladoras (...). En contraste con los liberales del libre mercado, sin embargo, los pluralistas de bienestar no dejan que sea simplemente la familia la que soporte el trabajo de cuidar a sus miembros; las agencias estatales y las voluntarias, los trabajadores profesionales y los trabajadores gratuitos, también estarían interesados en reforzar el sector informal».

Les *posicions corporativistes* estan representades per Ramesh Mishra (1984). Consisteixen en la defensa d'un model integrat d'Estat del benestar, en el qual la política social i la política econòmica van juntes, i la negociació i els pactes són una característica del funcionament de la societat. Així Johnson (1990: 247-248), escriu:

«Mishra define el corporativismo como un sistema de "pluralismo centralizado" en el que los intereses económicos principales (capital y trabajo) reconocen su interdependencia y la necesidad de negociar sobre los temas de productividad, salarios, política de empleo y bienestar social. La negociación y el pacto son los medios de asegurar el consenso (...). El punto esencial para Mishra es la integración de la política social y la política económica».

Les *posicions socialistes* presenten dues alternatives: la fabiana (socialdemocràcies governants en alguns països de l'Europa occidental) i la marxista (pensadors teòrics allunyats de les responsabilitats de govern).

Per la nostra part destacaríem les aportacions de les posicions pluralistes, ja que ens semblen força adequades a l'actual situació socioeconòmica i pensem que indiquen algunes de les possibles alternatives a l'actual crisi de l'Estat del benestar. Les posicions pluralistes es caracteritzen per quatre elements, amb els quals estem totalment d'acord: l'equilibri entre els diversos sectors proveïdors de serveis socials, els processos de descentralització i de desconcentració, i la potenciació de la participació dels usuaris.

## 5. CRÍTQUES A L'ESTAT DEL BENESTAR

Existeixen dos grans crítiques envers l'Estat del benestar: les crítiques a l'Estat del benestar com a generador de disfuncions i les crítiques a la seva eficiència en la provisió de serveis de benestar. La primera crítica qüestiona el paper de l'Estat i del sector públic conceptualment, la segona, les actuacions reals, la seva pràctica; mentre que la primera és una crítica teòrica i conceptual al paper de l'Estat, la segona és una crítica a polítiques i actuacions concretes. Ara bé, hem de tenir present que les crítiques a l'eficiència de l'Estat del benestar en la provisió de serveis poden ser de model o de gestió. Per tant, podem concloure que les crítiques a l'Estat del benestar són de tres tipus: conceptuals, de model i de gestió. Les crítiques conceptuals tenen un origen liberal i demanen l'autoregulació de la societat, qüestionen els principis que configuren una societat del benestar (justícia, igualtat, solidaritat...), són contraris a la intervenció de l'Estat, partidaris de la privatització de serveis, etc. Les crítiques de model defensen la privatització i les crítiques de gestió defensen el concepte d'Estat del benestar, però demanen criteris d'eficàcia i d'eficiència.

La crítica a l'Estat del benestar és general i des de totes les posicions ideològiques i polítiques. Ningú no considera que les coses poden continuar sense cap modificació. Ara bé, les posicions són també força oposades: des de la crítica liberal que vol desmantellar l'Estat del benestar, fins a les crítiques socials que volen mantenir-lo, tot millorant-ne la gestió. Actualment, en molts països, les reformes socials es fan seguint únicament criteris d'eficiència. Aquesta preocupació per la despesa orienta molts dels canvis i de les actuals reformes en política social: «En los países norte europeos y del otro lado del Atlántico son ahora las consideraciones de costes el criterio que guía las reformas sociales. Así, se habla de abolición de programas, de descentralización, de redirección hacia grupos más necesitados, de desinstitucionalización, de reprivatización y de desregulación» (Roberti, 1989: 146-147).

Dues de les crítiques més generalitzades a l'Estat del benestar han estat envers dos dels efectes perversos que genera: a) la creixent burocratització del sector públic, i b) la delegació de responsabilitats i funcions per part de la població envers l'Estat benefactor. Respecte a la burocràcia del sector públic, se'n pot constatar l'increment quantitatiu, però també qualitatiu, ja que aquest s'ha convertit en un grup de pressió amb interessos propis. Com diuen Antonio González i Eugenio Torres, (1992) la burocràcia no defensa els interessos públics, sinó els seus interessos corporatius. Pel que fa a les crítiques sofertes per l'Estat del benestar en relació amb la desincentivació de les responsabilitats ciutadanes, s'ha de tenir present l'aportació del *Rapport mondial sur le développement humain 1995*, citat al darrer informe sobre educació de la Unesco (Delors et al., 1996) i segons el qual els ciutadans són tractats com a agents passius i no actius en la provisió de serveis. L'objectiu de les polítiques de benestar social no és tant

ampliar les potencialitats dels éssers humans, com la provisió de serveis i recursos:

«"Els models de creixement econòmic es refereixen més a l'increment del PNB que a la millora de les condicions de vida. Pel que fa al desenvolupament dels recursos humans, considera els éssers humans com a simples factors que intervenen en un procés productiu, és a dir, com a un mitjà, més que com una finalitat. Per la seva banda, les polítiques de benestar social consideren els individus com els beneficiaris del procés de desenvolupament i no pas com elements actius d'aquest procés. Finalment, l'enfocament que tendeix a la satisfacció de les necessitats primàries està centrat en la provisió de béns i serveis econòmics als grups desfavorits i no pas en l'ampliació de les potencialitats humanes"» (citat a Delors et al., 1996: 69).

En relació amb les crítiques a l'Estat del benestar, volem fer referència a les aportacions dels professors Francesc Solé i Romà Puiggermanat (1996). Aquests autors aborden la crisi de l'Estat del benestar des d'una perspectiva bàsicament econòmica, ja que el qüestionen des de dues lògiques complementàries: la lògica administrativa i la lògica de l'impacte en l'eficiència global del sistema productiu. Respecte a les crítiques formulades des de la lògica administrativa, s'ha de tenir present la seva gestió i els problemes derivats entre la reducció dels ingressos fiscals i l'increment de les despeses socials originades per l'impacte social de la crisi. És a dir, hi ha una situació paradoxal entre l'increment de les necessitats socials que provoca la crisi econòmica i el seu impacte en el volum creixent de la despesa social i la reducció dels ingressos, en part generada per la mateixa crisi. Respecte a les crítiques formulades des de la lògica de l'impacte en l'eficiència global del sistema productiu cal reflexionar sobre l'impacte negatiu que la despesa social pot representar pel que fa a les despeses globals de les empreses i llur competitivitat dintre d'una economia mundialment globalitzada. Els costos de l'Estat del benestar són una despesa afegida que pot limitar la competitivitat de l'economia d'aquestes societats.

L'autor nord-americà John Naisbitt (1983) apunta un conjunt de tendències que, al parer del seu grup d'estudi, estan transformant la societat occidental. Una d'aquestes tendències és el pas d'una societat basada en l'ajuda institucional a una societat basada en l'autoajuda. En relació amb aquesta tendència, fa referència a l'eclosió dels *grups d'ajuda mútua*: durant els anys vuitanta hi havia, als EUA, prop de 15 milions de persones organitzades en mig milió de grups, els quals abastaven totes les situacions imaginables. Aquest autor considera que això representa una manca de confiança en l'Estat, el qual ja no és vist com quelcom protector que pot resoldre tots els problemes dels ciutadans, i, per tant, aquests ciutadans s'organitzen per tal de resoldre ells mateixos, i de forma col·lectiva, els seus problemes. Pel que fa a aquesta oposició entre assistència administrativa i assistència comunitària i informal, Naisbitt (1983: 170) escriu: «La macroecono-

mía del estado del bienestar industrial está dando paso a la microeconomía de la sociedad de auto-ayuda de la información (...). Pero con la confianza de los individuos en sí mismos lejos de las estructuras conformadoras de las instituciones, el individualismo florecerá».

Així mateix, el professor Ramon Flecha (1992b) apunta dues transformacions que han tingut lloc a partir dels anys setanta, i que afecten notablement les formes de pensament social contemporànies: l'acceptació de l'atur com a fet estructural i la crisi de l'estat del benestar. En relació amb la crisi de l'Estat del benestar, Flecha apunta que s'atura l'expansió dels sistemes de protecció pública i s'inicia un procés de retracció d'aquests sistemes, ja que el sector públic es retira en favor del sector privat, existint una nova transferència d'obligacions i de responsabilitats.

Segons la nostra opinió, la segona meitat del segle XX ha vist com dos puntals de la societat moderna entraven en crisi. Primer fou l'escola, després l'Estat del benestar. Entenem que la crisi de l'Estat del benestar pot seguir un procés similar a la crisi de la institució escolar, això és: primer es genera una crisi de la institució (però sense qüestionar la institució mateixa), i després es genera una crisi de confiança en la mateixa institució, amb el que això comporta pel que fa al canvi d'actituds de la població.

Actualment l'Estat del benestar està en crisi, però, possiblement, encara no existeix crisi de confiança en aquest. Probablement, aquesta crisi arribarà quan aquest no pugui donar resposta satisfactòria a les necessitats de la població (tal com ha passat en relació amb les certificacions acadèmiques, l'accés al mercat de treball i l'escola). De moment, la crisi de l'Estat del benestar se situa en termes teòrics i de desaceleració de les inversions públiques en matèria social, però els seus efectes encara no es fan perceptibles en l'aspecte pràctic. La crisi de confiança serà posterior a la percepció social d'aquests efectes. En aquest sentit cal observar que les enquestes d'opinió dels ciutadans dels països de la Unió Europea sobre les polítiques de protecció i d'assistència social (Ferrera, 1993 i altres estudis) donen resultats molt favorables envers aquest sector: els ciutadans de la Unió Europea consideren que l'Estat del benestar és un dels elements que configuren la societat europea, i no consideren oportú (de fet, manifesten opinions contràries) l'afebliment o la reducció dels nivells de protecció social.

Malgrat això, es parla, i molt, de la crisi de l'Estat del benestar i es produeix una desaceleració de les inversions públiques. Sens dubte un dels interrogants que ens hem de plantejar envers el futur immediat dels mecanismes de protecció social és el següent: variarà l'opinió dels ciutadans un cop es notin els efectes de la crisi en els sistemes de protecció? O bé aquesta opinió continuarà essent favorable, com fins ara, als mecanismes esmentats?

Cal veure on conduirà la crisi de confiança en l'Estat del benestar, ja que això pot afavorir posicions neoliberals radicals que qüestionin els drets socials i democràtics fonamentals, i que fomentin la lliure competència més ferotge. És a dir, l'Estat pot perdre el seu paper regulador, i la societat es pot convertir en una jungla on preval la llei del més fort.

## 6. L'ESTAT DEL BENESTAR: EL CAS ESPANYOL

El desenvolupament de l'Estat del benestar espanyol és tardà pel que fa als altres països de l'Europa occidental, ja que tingué lloc a partir dels anys setanta, gairebé quan a la resta de països ja s'havia iniciat la seva crisi (que en el cas espanyol no arribà fins gairebé quinze anys més tard). D'altra banda, el desenvolupament de l'Estat del benestar espanyol té una relació directa amb els processos de democratització i d'integració a la Unió Europea. En aquest sentit, cal recordar que alguns autors defensen la tesi que el desenvolupament de les prestacions socials fou un element que, durant el període de la transició política espanyola, va ajudar a consolidar el procés democràtic reformista enfront del procés rupturista. En relació amb l'evolució històrica de l'Estat del benestar espanyol i amb les seves particularitats, Jesús Ruíz-Huerta (1991: 192) escriu:

«El modelo español se diferencia del de otros países de capitalismo avanzado por motivos de origen y de evolución. La incorporación de los derechos sociales al marco jurídico español se producirá con retraso respecto a otros países europeos (...) La guerra civil, primero, y el período franquista después, condicionarían de modo significativo el desarrollo y la consolidación del E.B.».

Podem afirmar que en el nostre país no és fins l'any 1960 quan es comença a desenvolupar, encara que feblement, l'Estat del benestar (la despesa social pública tot just significava el 7% del producte interior brut). El desenvolupament, en termes qualitatiu i quantitatiu, de l'Estat del benestar espanyol té lloc entre els anys 1970 i 1982, coincidint amb la democratització del país. L'any 1982 significa la inflexió del ritme de creixement, ja que es produeix una desacceleració en el ritme de creixement de la despesa social pública que representa l'origen de la seva crisi. Des d'aquesta perspectiva es poden distingir tres períodes en el desenvolupament de l'Estat del benestar espanyol:

1. 1960-1970: s'inicia la creació de l'Estat del benestar, creació-unificació de la seguretat social, increment de les despeses en sanitat i educació, etc. És una època de consolidació i de primera expansió de la despesa social.



2. 1970-1982: té lloc a partir de la reforma política i significa el punt de partida de l'expansió de la despesa social i del desenvolupament de l'Estat del benestar.
3. A partir de 1982: crisi de l'Estat del benestar (desacceleració del ritme de creixement de la despesa social pública).

La crisi de l'Estat del benestar, en el cas espanyol, cal situar-la a mitjans de la dècada dels vuitanta, ja que l'any 1982 la despesa social pública aconsegueix el seu màxim històric en relació amb la despesa pública i amb el producte interior brut. Podem dir que el creixement de la despesa social pel que fa al conjunt de la despesa pública és constant fins a la meitat dels anys vuitanta, quan s'inicia una desacceleració d'aquest ritme de creixement. És a partir de la segona meitat dels anys vuitanta quan es comença a parlar de la crisi de la seguretat social, de la privatització dels serveis públics, de la contenció de la despesa pública, en general, i de la despesa social, en particular, etc.

Respecte a la dinàmica de la despesa social pública, hem de tenir present que fou en el període 1970-1982 quan aquesta despesa tingué un increment més notable en relació amb el producte interior brut. Per contra, a partir de 1982, hi ha una desacceleració del seu creixement, i la despesa social perd punts en relació amb el producte interior brut. Aquesta tendència a la baixa s'origina a partir de 1982, quan s'arribà al seu màxim històric: la despesa social pública va representar el 20'7% del producte interior brut. A partir de l'any 1982, aquest percentatge va anar reduint-se, de forma lenta però constant. En altres paraules, des de l'any 1970 i fins a l'any 1982, la despesa social pública s'incrementa de forma constant, tant en xifres absolutes (pessetes constants) com relatives (percentatge respecte al producte interior brut).

Dintre de la despesa social, les partides que tingueren un increment més notable foren les pensions i les prestacions per desocupació, fet lògic si es té present el procés d'envelliment demogràfic i la persistència d'elevades taxes d'atur. Resumint aquesta evolució de la despesa social pública, Gregorio Rodríguez Cabrero (1989: 196) escriu:

«... después de una década de escaso crecimiento (1960-1970) los gastos sociales se duplican entre 1970-1982 para posteriormente estancarse; se trata también de un gasto que crece en base a tres impulsos: uno persistente durante todo el período, el gasto en pensiones, si bien se acelera durante los últimos diez años, otro impulso de medio alcance como es el crecimiento del gasto en educación y sanidad hasta 1982 y otro que será de importancia futura como es el gasto en desempleo, cuyo ritmo de crecimiento desde 1976 es superior a cualesquiera de las cifras del gasto social».

Hem de tenir present que malgrat el notable increment de la despesa social pública espanyola, aquesta va continuar essent inferior a la mitjana dels països de la Unió Europea i de l'OCDE. Així, malgrat el ràpid increment de la despesa social pública espanyola aquesta no és equiparable a la de la majoria dels països de la Unió Europea. Com es demostra al treball de Jesús Ruiz-Huerta (1991) les dades quantitatives sobre l'evolució de la despesa social pública, respecte al producte interior brut, dels diversos països que integren la Unió Europea en el període 1970-1990 són prou evidents.

En el cas espanyol, la despesa social pública s'incrementa des del 9'5% del producte interior brut, l'any 1970, fins al 18%, l'any 1990. Però cal tenir present que la mitjana comunitària era del 19% i del 25'6%, respectivament. També es constata com el creixement és especialment significatiu entre els anys 1970 i 1982, moment a partir del qual la despesa social pública espanyola s'estabilitza en relació amb el producte interior brut.

D'altra banda, a l'article "La política social en España: realidades y tendencias", de Gregorio Rodríguez Cabrero (1989), es poden trobar un conjunt de taules estadístiques on es mostra la participació sobre el producte interior brut de les diverses despeses socials i la participació de les diverses despeses socials sobre el total de la despesa social pública. En aquest sentit és possible remarcar l'increment de les pensions i de les prestacions per desocupació i la reducció de les despeses de serveis (especialment educació). Cal destacar que les despeses de serveis socials, en sentit restringit, sols signifiquen un 2% de la despesa social pública total. Per tant, podem afirmar que l'increment de la despesa social pública afecta, bàsicament, l'increment de les pensions i de les prestacions per desocupació, mentre que les despeses de serveis es redueixen. La despesa en serveis socials, en sentit estricte, és marginal dintre de la despesa social pública total.

Entenem que és important tenir present quines són les particularitats que presenta l'Estat del benestar espanyol (tant pel que fa a la seva evolució històrica com pel que fa als nivells de desenvolupament i de cobertura aconseguits), ja que en l'actualitat tot sovint es fa referència al marc europeu per a justificar polítiques de contenció de la despesa social pública, tot oblidant que el percentatge d'aquesta despesa social sobre el total de la despesa pública i sobre el producte interior brut és inferior al promig de la Unió Europea. És a dir, suposant que la contenció de la despesa social pública fos justificada, no es pot pas defensar aquesta contenció fent referència al procés d'integració europea, ja que el volum relatiu de la despesa social pública i el nivell de desenvolupament dels sistemes de protecció social espanyols són sensiblement inferiors a la mitjana comunitària.

## CAPÍTOL 2:

# ELS SERVEIS SOCIALS EN L'ESTAT DEL BENESTAR

### 1. REFLEXIONS INICIALS AL VOLTANT DELS CONCEPTES DE POLÍTICA SOCIAL, ESTAT DEL BENESTAR I SERVEIS SOCIALS

Tot sovint s'identifica la política social amb la política de benestar social i, encara més sovint, s'identifiquen els serveis socials amb el benestar social. Aquesta identificació és errònia, si bé existeix una estreta interrelació entre aquests tres conceptes. Entenem que és necessari distingir entre aquests tres conceptes, tot establint una relació de progressiva reducció. És a dir, el primer concepte (la política social) engloba els altres dos, mentre que el segon concepte (el benestar social) inclou el tercer (els serveis socials), el qual estaria englobat en els dos primers.

*L'accepció àmplia d'Estat del benestar inclou el marc polític democràtic, la regulació de l'economia i els mecanismes de protecció social (sistemes de benestar social), mentre que l'accepció restringida sols inclou els mecanismes de protecció social. És a dir, l'Estat del benestar, en sentit ampli, no tan sols es caracteritza pels mecanismes i sistemes de protecció social, sinó també per tres factors complementaris:*

- a) Un marc constitucional social, democràtic i de dret.
- b) Uns pactes socials basats en la negociació i el consens.
- c) El paper intervencionista i regulador de l'Estat cercant un creixement econòmic sostingut i un increment de la redistribució de la renda (les polítiques de protecció social no són més que una dimensió d'aquesta tercera característica).

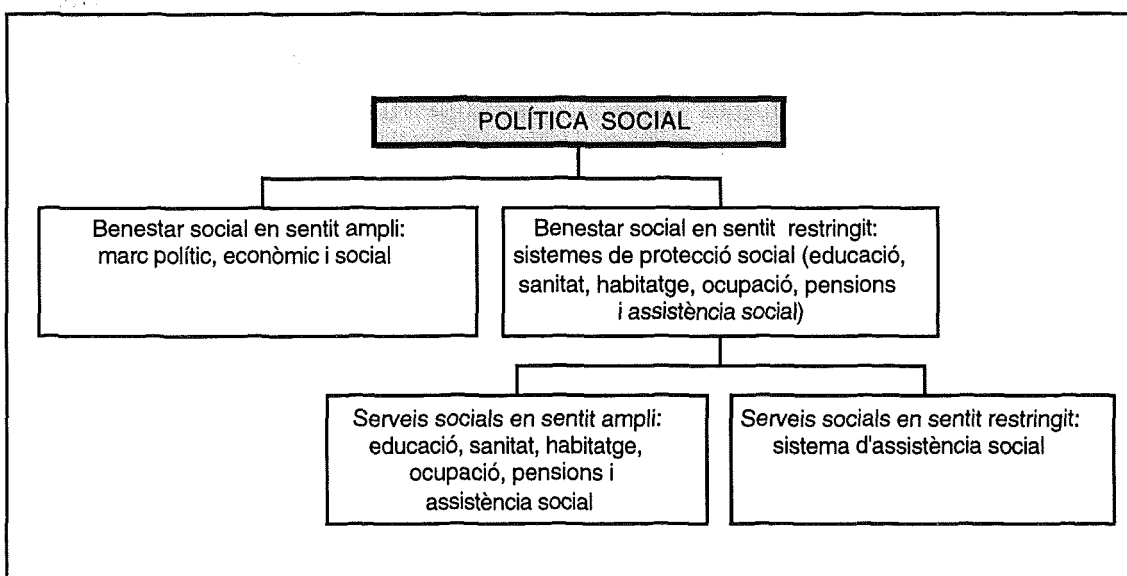
Podem afirmar que l'accepció àmplia permet identificar política social i Estat del benestar, ja que aquest inclou els marcs polític, econòmic i social. Per contra,

l'accepció restringida sols té en compte el marc social (els sistemes de protecció social)<sup>1</sup> i, per tant, considera l'Estat del benestar com una part integrant, un sub-conjunt, de la política social. En definitiva, el benestar social constitueix una política sectorial de la política social.

## 2. EL CONCEPTE DE SERVEIS SOCIALS

Si abans hem vist que és possible distingir entre una accepció àmplia (política social) i una accepció restringida (sistemes de protecció social) de benestar social, aquesta distinció és també vàlida pel que fa als serveis socials. L'accepció àmplia de serveis socials els identifica amb el conjunt de sistemes de protecció social (educació, sanitat, habitatge, ocupació, pensions i assistència social), mentre l'accepció restringida de serveis socials reserva aquest concepte per a un d'aquests sistemes de protecció: l'assistència social<sup>2</sup>.

Per tant, la distinció entre política social, benestar social i serveis socials pot exemplificar-se, al nostre entendre, de la manera següent:



*Figura 1: Política social, Benestar social i serveis socials.*

<sup>1</sup> En aquest sentit cal tenir present que diversos autors (entre altres Casado, 1987; Muñoz de Bustillo, 1989; López Hidalgo, 1992) consideren que el benestar social en sentit restringit inclou sis sistemes o xarxes de protecció social: l'educació, la sanitat, l'habitatge, l'ocupació, les pensions i l'assistència social.

<sup>2</sup> Aquesta distinció entre serveis socials en sentit ampli (sistemes de protecció social) o restringit (subsistema específic d'assistència social) és desenvolupada per diversos autors, entre els quals destaquem Josefa López Hidalgo (1992) i Demetrio Casado (1987).

A partir d'aquest moment *reservarem l'expressió serveis socials per fer referència al sistema d'assistència social en sentit restringit*. Des d'aquesta perspectiva entenem que els serveis socials «son prestaciones técnicas relacionadas con necesidades humanas especialmente cualificadas» (Casado, 1987: 150) i consisteixen a facilitar «atención a grupos de población que, por sus circunstancias o condiciones, están en situación de necesidad o marginación» (López Hidalgo, 1992: 105), tot i que no estaríem d'acord a limitar l'abast dels serveis socials en referència als grups de població que es troben en situació de pobresa o de marginació. Nosaltres entenem que els serveis socials han de dirigir-se al conjunt de la població (d'acord amb els principis d'universalització i de normalització) i no únicament han de facilitar accions de caràcter assistencial, sinó també de prevenció, promoció i desenvolupament a nivell individual, grupal i comunitari. Ara bé, aquesta universalització dels serveis socials (atenció a tota la població independentment de llurs necessitats socials) no significa que aquests serveis no hagin de prioritzar l'atenció d'aquells col·lectius que presenten necessitats socials més acusades. En aquest sentit pensem que els serveis socials han de facilitar als ciutadans les condicions objectives i elementals que poden millorar la seva qualitat de vida, prioritzant la intervenció amb aquells sectors de població que manifesten uns nivells d'insatisfacció més acusats en relació amb les seves necessitats més elementals.

Per tant, els serveis socials han de desenvolupar un paper corrector i compensador dels dèficits sociopersonals, facilitant i promocionant recursos específics, així com potenciar i facilitar l'accés d'aquests grups de població a la resta de recursos i de serveis que integren els sistemes de protecció de Benestar social.

A continuació apuntem el concepte de serveis socials tal com s'entén en la normativa catalana actualment vigent<sup>3</sup>. La nova legislació sobre aquesta matèria introdueix el concepte de *Sistema català de serveis socials* per a referir-se al conjunt de serveis, programes, prestacions i actuacions d'assistència social. D'acord amb l'article 3 del Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1983, de 14 de juliol, 26/1985, de 27 de desembre, i 4/1994, de 20 d'abril, en matèria d'assistència i serveis socials, el Sistema català de serveis socials es defineix com:

«... el conjunt coordinat de serveis socials, establiments, prestacions econòmiques i activitats generals de prevenció, atenció i promoció social que es duen a terme a Catalunya».

Aquesta definició és completada per l'article 4 de l'esmentat decret quan s'afirma que aquest Sistema català de serveis socials:

---

<sup>3</sup> Tot i que aquest capítol analitza el concepte de serveis socials des d'una perspectiva general i independentment del marc de referència territorial, hem considerat oportú fer referència a la legislació catalana sobre aquesta matèria, ja que la dita legislació va més enllà dels preceptes normatius i introdueix interessants elements de reflexió teóricoconceptual.

«... abasta totes les activitats organitzades que, mitjançant la intervenció de personal preparat i amb el suport d'equipaments i recursos adequats, s'orienta a prevenir l'exclusió social i a promoure la prestació social de suport personal, d'informació, d'atenció i d'ajut a tots els ciutadans, especialment a les persones, les famílies o els col·lectius que, per raó de dificultats de desenvolupament i d'integració en la societat, manca d'autonomia personal, disminucions físiques, psíquiques o sensorials, problemes familiars o marginació social, són creditors de l'esforç col·lectiu solidari».

Per la nostra part, estem bàsicament d'acord amb aquest concepte de serveis socials, ja que no sols implica l'atenció assistencial, sinó també la prevenció i la promoció del conjunt de la població, tot reconeixent l'existència d'unes persones, famílies o col·lectius que per les seves particularitats poden necessitar una atenció especial. Un altre aspecte que valorem positivament és que es tenen en compte els serveis, els establiments, les prestacions i les activitats com a parts integrants del concepte de serveis socials, essent, per tant, una definició que engloba i integra els diversos elements que, al nostre entendre, formen el sistema de serveis socials.

### **3. SECTORS PROVEÏDORS DE SERVEIS SOCIALS**

Norman Johnson (1990) en el llibre *El Estado de bienestar en transición. La teoría y la práctica del pluralismo de bienestar* identifica quatre sectors proveïdors de serveis socials: el sector estatal o públic, el sector mercantil (la iniciativa privada amb afany de lucre), el sector voluntari (que nosaltres anomenem social) i el sector informal.

Dintre d'aquesta mateixa línia de pensament, el professor Àngel Castiñeira (1995) va publicar un article titulat "De l'estat del benestar a la societat del benestar", en el qual abordava la relació entre aquests quatre sectors i diverses modalitats de solidaritat. Segons Castiñeira existeixen tres modalitats de solidaritat: la comunitària, la civil i l'administrativa, cadascuna de les quals es fonamenta en unes determinades lògiques. Així, les solidaritats comunitària i civil es fonamenten en la lògica de la donació (criteri de solidaritat), mentre que la solidaritat administrativa es fonamenta en les lògiques de l'intercanvi (criteri d'eficiència) i del dret (criteri de justícia).

La relació entre aquestes tres modalitats de solidaritat i els quatre sectors proveïdors de serveis socials pot exemplificar-se de la manera següent:

Solidaritat comunitària	Lògica de la donació	Criteri de solidaritat	Sector informal
Solidaritat civil	Lògica de la donació	Criteri de solidaritat	Sector voluntari
Solidaritat administrativa	Lògica de l'intercanvi	Criteri d'eficiència	Sector mercantil
	Lògica del dret	Criteri de justícia	Sector estatal

*Figura 2: Sectors proveïdors de serveis socials i modalitats de solidaritat.*

A continuació desenvolupem i comentem aquests quatre sectors proveïdors de serveis socials: el sector públic, el sector mercantil, el sector social<sup>4</sup> i el sector informal.

### 3.1. El sector públic

El sector públic en l'àmbit dels serveis socials consisteix en la provisió directa de serveis per part de les diverses administracions públiques que integren l'Estat: administracions locals (ajuntaments, consells comarcals i diputacions provincials), administracions autonòmiques i administració central. En aquest sentit és important no confondre el concepte de responsabilitat pública (la regulació i el control públics de tots els serveis i establiments prestadors de serveis, independentment de quina sigui la seva gestió i propietat) i la gestió directa d'aquests serveis i establiments per part del mateix sector públic.

El sector públic ha estat el sector dominant en la provisió de serveis socials, si bé a partir de la crisi de l'Estat del benestar ha sofert moltes crítiques, i actualment experimenta un procés de reorientació, ja que s'intenta reduir el seu pes específic a favor dels altres tres sectors. Hem de tenir present que la reducció del sector públic pot fer-se des de dues perspectives més antagòniques que complementàries: es redueix la gestió directa de serveis, però no la responsabilitat i el finançament públics; o bé es redueix la gestió, però també la responsabilitat. És a dir, l'Estat manté el seu paper regulador i intervencionista (en sentit positiu) o bé l'Estat s'inhibeix i dóna plena llibertat al mercat per tal que aquest reguli el sector (amb els perills que això pot comportar per a la cohesió social).

<sup>4</sup> Nosaltres utilitzem la denominació de sector social per a fer referència al sector voluntari definit per Norman Johnson (1990), ja que entenem que aquest terme s'ajusta més a la nostra particular realitat sociocultural. Parlar de sector voluntari, en la societat catalana i espanyola, fa pensar en les organitzacions de voluntariat, mentre que Johnson fa referència a entitats privades d'iniciativa social, les quals tenen estructures organitzatives i de gestió que incorporen la presència de professionals i de personal qualificat. Per tant, ens sembla més adequat parlar de sector social que no pas de sector voluntari.

La reforma del sector públic no únicament hauria de significar privatitzar la gestió de serveis, sinó també incorporar al sector públic estratègies pròpies del sector privat. És a dir, intentar que el sector estatal sigui competitiu i respecti els principis d'eficàcia i d'eficiència. En altres paraules, més que fomentar el sector mercantil des del sector públic, cal fomentar la introducció de tècniques i mecanismes de l'empresa privada en el funcionament del sector estatal: «Mejor que intentar aumentar el papel del mercado a expensas de la provisión pública sería preferible considerar seriamente cómo algunos de los atributos más deseables del mercado privado podrían ser introducidos en el sector público» (Johnson, 1990: 183).

### **3.2. El sector mercantil**

El desenvolupament de l'Estat del benestar no ha significat, en cap moment, qüestionar el paper de les entitats mercantils en la provisió de serveis. Aquest aspecte queda clar si, en lloc de pensar exclusivament en els serveis socials, pensem en altres sectors del benestar com la sanitat, l'educació o l'habitatge. Sols en la provisió de serveis socials, sector marginal pel que fa a la distribució interna de la despesa social pública total, el paper de les empreses privades pot ser qüestionat o relativitzat. De totes maneres, el paper del sector mercantil és també remarcable dintre dels serveis socials, especialment pel que fa a la provisió de serveis residencials i d'acolliment diürn en àmbits com la vellesa, les persones amb disminucions, les drogodependències, etc.

Un altre aspecte destacable del sector mercantil és la seva diversitat en funció del país i del sector. És a dir, la relació entre el sector públic i el mercantil presenta notables variacions segons el país i segons el sector d'atenció (a Catalunya, per exemple, la presència mercantil és radicalment diferent en els sectors de vellesa o d'infància). Ara bé, el sector mercantil de serveis socials està força mediatitzat, regulat i reglamentat des del sector estatal, aspecte que segons el nostre parer és necessari i positiu.

Els partidaris del sector mercantil utilitzen tres arguments centrals per a defensar la seva viabilitat: l'eficiència (segons els seus partidaris l'eficiència i l'eficàcia del sector mercantil són molt superiors a les del sector estatal), la lliure elecció dels serveis per part dels ciutadans (consumidors) i l'equilibri entre igualtat i llibertat.

El sector mercantil s'ha desenvolupat en tots els països occidentals, especialment durant les dues darreres dècades com a conseqüència de la crisi de l'Estat del benestar. De fet, l'actual procés de transformació de l'Estat del benestar inclou aquest procés de mercantilització i privatització dels serveis socials. D'altra banda, hem de tenir present que la potenciació del sector mercantil pot fer-se des de dos vessants: la transferència directa de rendes (de manera que els con-



sumidors comprin directament els serveis en el mercat) o bé la provisió indirecta de serveis (l'Estat promou i subvenciona l'oferta de serveis del sector mercantil). És a dir, l'Estat pot transferir rendes per tal que els usuaris comprin els serveis, o bé pot promou i/o finançar l'oferta de serveis per part del sector mercantil.

Entenem que els serveis socials han d'estar regulats des del sector públic, si bé la participació del sector mercantil és viable i necessària: el sector mercantil pot desenvolupar un paper en la provisió de serveis però de forma controlada i regulada.

### **3.3. El sector social**

El sector social<sup>5</sup> en l'àmbit dels serveis socials comprèn tot allò que nosaltres anomenem entitats privades d'iniciativa social. La diversitat d'aquest sector és enorme (des de les petites organitzacions d'autoajuda fins a les grans organitzacions d'àmbit estatal), si bé, en termes generals, les principals funcions del sector social són les tres següents: a) el desenvolupament de programes d'ajuda mútua; b) la provisió directa de serveis; i c) l'exercici de pressions sobre els poders públics. Normalment no és possible separar aquestes tres funcions i una mateixa organització pot desenvolupar totes tres alhora.

Respecte a la provisió de serveis per part del sector social, aquesta funció té, en el seu finançament, una limitació força important. Les organitzacions no governamentals tenen clars límits de finançament, i sense la participació directa dels pressupostos públics la provisió de serveis no sempre pot desenvolupar-se. Aquesta és, al nostre entendre, una paradoxa d'aquest sector: una de les finalitats del sector social és oferir serveis alternatius als públics, però sembla que sense finançament públic no pot desenvolupar aquesta funció. D'una banda es critica la provisió directa de serveis per part del sector públic, però, de l'altra, sense la seva cooperació financera no és possible desenvolupar aquests serveis.

### **3.4. El sector informal**

El sector informal està integrat per totes les xarxes d'ajuda i d'atenció que tenen caràcter espontani, no estructurat (des del punt de vista organitzatiu i institucional), voluntari i comunitari. El sector informal està bàsicament integrat per tres elements: la família (nuclear i extensa), les xarxes relacionals i d'amistat i la mateixa comunitat. Norman Johnson (1990: 97) defineix el sector informal com

---

<sup>5</sup> Recordem que el sector social rep la denominació de sector voluntari en la literatura anglosaxona especialitzada (al respecte es pot consultar Johnson, 1990).

segueix: «Lo que se entiende normalmente como sector informal es aquel que consiste en la provisión de asistencia social y sanitaria por parte de los familiares, amigos y vecinos». El sector informal també s'identifica, tot sovint, amb l'atenció de les necessitats socials per part de la mateixa comunitat, tenint una notable incidència en tots els àmbits dels serveis socials.

La principal agència del sector informal és la *família* i els *l·ligams de parentesc* (família extensa). Ara bé, actualment existeix una notable varietat de models familiars (polimorfisme de les estructures familiars), fet que influeix en les formes d'ajuda que aquestes estructures familiars poden facilitar. Johnson (1990) es qüestiona que la família hagi perdut pes específic com a agència de suport, si més no, segons la seva opinió, aquesta continua essent una de les agències més importants d'assistència i de suport a les persones fràgils i/o necessitades d'ajut. La funció assistencial de la família és fonamental en relació amb quatre àmbits d'intervenció dels serveis socials: l'atenció als infants, a les persones amb disminució, als vells i als malalts mentals.

El sector informal està constituït per la família (els l·ligams de parentesc), però també pels *amics* i *veïns*. Una interessant observació pel que fa als amics és que les persones mantenen relacions més freqüents amb els amics que no pas amb els familiars, però quan hi ha una situació de necessitat són els familiars, i no els amics, qui donen suport.

Dintre del sector informal és possible distingir entre els cinc nivells d'assistència<sup>6</sup> següents: 1. *Assistència personal*: neteja, bany, vestit, alimentació, atenció general a les necessitats corporals i personals; 2. *Assistència domèstica*: cuina, neteja, bugaderia; 3. *Assistència auxiliar*: tasques i treballs esporàdics; 4. *Suport social*: visita, companyia; 5. *Vigilància*: control esporàdic i puntual de les persones vulnerables.

Si relacionem aquests cinc nivells d'assistència amb els elements que integren el sector informal, podem arribar a la conclusió següent: la família intervé en tots cinc nivells, mentre que els amics i els veïns sols intervenen en els tres darrers. En altres paraules: *l'assistència personal i l'assistència domèstica són tasques desenvolupades gairebé exclusivament per la família*. En aquest sentit Johnson (1990: 131) escriu: «Las categorías de Willmott sirven para subrayar el predominio de los parientes en el sistema de asistencia informal. Las tareas que piden un compromiso de larga duración y una inversión emocional considerable recaen en la familia. Los amigos y los vecinos contribuyen, pero esto no altera la conclusión de que la asistencia comunitaria es asistencia familiar».

---

<sup>6</sup> Aquesta distinció és apuntada per Norman Johnson (1990) qui, al seu torn, adopta els treballs de Willmott (1986).

L'atenció a persones que necessiten cura (infants, vells, malalts, persones amb disminució, etc.) provoca cansament i problemes personals als cuidadors<sup>7</sup>. S'ha de tenir present que els cuidadors necessiten ajuda i suport. En aquest sentit, entenem que cal tenir en compte els quatre aspectes següents: a) el cansament físic; b) el cansament psíquic; c) els problemes familiars i relacionals derivats; i d) els problemes associats amb l'esfera laboral.

Un aspecte crític de la família com a agència d'assistència social és *el paper de la dona com a eix central d'aquesta ajuda*. És a dir, la cura dels elements febles de la família sempre ha estat responsabilitat de la dona, i aquest fet qüestiona la igualtat de drets i pot representar una limitació a la seva incorporació en el mercat de treball. Per tant, dintre del sector informal és la família qui presta un volum més important de serveis i, dintre de la família, són les dones qui tenen la responsabilitat de prestar aquests serveis<sup>8</sup>. Entenem que és necessari fer una lectura crítica d'aquesta situació, ja que la progressiva emancipació de la dona i la seva incorporació al mercat de treball està qüestionant i limitant el paper de la família com mecanisme de protecció i d'assistència social. Aquest procés havia estat compensat, durant els anys de desenvolupament i consolidació de l'Estat del benestar, per la creació de mecanismes alternatius de protecció, però, en l'actualitat, la crisi i retracció d'aquests mecanismes torna a posar en evidència aquesta situació.

Hem d'estar alerta davant dels discursos ideològics que proposen un retorn a la família i als mecanismes informals d'assistència i de protecció social, ja que aquest retorn podria representar un pas enrera en la consolidació dels drets socials, civils i democràtics de les dones. Compartim l'opinió que el sector informal és el més ecològic i el que pot donar una millor atenció als ciutadans (excepte en aquells casos on sigui necessària una atenció específica i/o especialitzada) i interpretem positivament les polítiques socials que intenten que els ciutadans assumeixin de nou les seves responsabilitats envers els membres més febles dels seus nuclis familiars i de convivència, intentant aturar el procés de delegació de responsabilitats dels subjectes envers l'Estat. Però, també afirmem amb fermesa que aquest retorn a la família no pot fonamentar-se en formes d'organització social discriminatòries entre els homes i les dones. En conseqüència, la potenciació de la família i el sector informal com mecanismes d'assistència i protecció social, necessàriament ha d'implicar una redistribució de funcions entre els dos sexes.

---

<sup>7</sup> Normalment són les dones qui són afectades per tots aquests problemes, ja que són elles qui acostumen a tenir cura, tal com ja s'ha apuntat anteriorment, dels membres més febles de la família.

<sup>8</sup> Aquest paper destacat de la dona en relació amb la funció socioassistencial de la família queda patent en les paraules següents de Norman Johnson (1990: 105): «Finch y Groves escriben sobre la "doble ecua-ción": asistencia comunitaria = asistencia familiar = asistencia prestada por las mujeres».

Aquestes reflexions poden associar-se amb els treballs del sociòleg nord-americà Michael W. Apple (1987; 1989) sobre la proletarització i la feminització de la professió docent i l'atribució de característiques femenines a les professions d'ajuda. Aquest autor estableix, des d'una perspectiva crítica, una identificació entre la feminització de les actuals professions d'ajuda i d'assistència i les funcions, històricament femenines, de cura d'infants, vells i malalts dintre de la família.

## **CAPÍTOL 3:**

### **ELS SERVEIS SOCIALS: UN CAMP D'ACCIÓ INTERDISCIPLINARI**

Els serveis socials són un camp d'acció interdisciplinari en el qual intervenen diverses professions des de diverses disciplines i àrees del coneixement. El professor Alipio Sánchez (1993), autor que es refereix al caràcter interdisciplinari de l'acció social, distingeix entre els conceptes de multidisciplinarietat, interdisciplinarietat i intradisciplinarietat en funció del creixent nivell de coordinació, cooperació i integració dels coneixements i de les tècniques aportades per les diverses disciplines relacionades amb l'acció social. Aquest autor entén que el caràcter interdisciplinari de l'acció social es justifica per les cinc dimensions següents:

- a) Complexitat i multidimensionalitat de les qüestions i dels problemes socials.
- b) Enfocament temàtic, que no tècnic, de la intervenció. La complexitat del camp social requereix un enfocament metòdicament i professionalment plural, centrat en el tema o problema, i no d'enfocaments monistes, centrats en les tècniques específiques i especialitzades d'una determinada professió.
- c) Exigència d'una intervenció integral (que englobi tots els aspectes rellevants implicats en el tema tractat, no un únic aspecte) i integrada (que compregui el conjunt d'accions necessàries). És a dir, la intervenció ha de tenir en compte totes les dimensions del subjecte (integral) i totes les accions que són necessàries (integrada) com un tot.
- d) Desconeixement i indefinició dels nous temes socials. Aquests nous temes i aquests nous problemes trenquen les fronteres establertes entre els professionals, al mateix temps que cap disciplina, en singular, disposa de les eines conceptuals i metodològiques per a explicar i resoldre aquests temes en la seva globalitat i complexitat.
- e) L'excés d'especialització professional requereix un contrapunt de desespecialització que integri les aportacions conceptuals i metodològiques de les diverses disciplines implicades.

Encara que estem totalment d'acord amb aquest plantejament del professor Alipio Sánchez, creiem que cal remarcar la transcendència, en relació amb els serveis i programes socials, del primer i del tercer factors identificats per aquest autor. Nosaltres entenem que els serveis socials són un camp d'acció interdisciplinari d'acord amb les cinc dimensions abans apuntades, però especialment pel caràcter complex i pluridimensional de la realitat social i per la necessitat de desenvolupar accions globals i integrals. En aquest capítol ens centrem en l'anàlisi de la relació entre dues disciplines (el treball social i la pedagogia social) i entre dues figures professionals (l'assistent social i l'educador social).

## 1. ACCEPCIONS DE TREBALL SOCIAL

Actualment trobem una *diversitat d'accepcions del concepte de treball social*. Aquesta diversitat s'origina en una polèmica conceptual i terminològica derivada de la identificació entre el camp d'actuació (el treball social en sentit ampli) i la identificació, en exclusiva, d'aquest camp amb una professió específica: la d'assistent social o diplomad en treball social (el treball social en sentit restringit).

Si s'adopta una *accepció àmplia* de treball social, aquest és un camp d'intervenció interdisciplinari, en el qual poden i han d'operar diverses disciplines científiques i diverses figures professionals. En canvi, si s'adopta una *accepció restringida* de treball social, aquest es converteix en un camp de reflexió exclusiu d'una disciplina científica (el treball social) i d'intervenció del seu corresponent perfil professiogràfic (l'assistent social o diplomad en Treball Social). Aquest doble significat del terme *treball social* és desenvolupat pel professor Paciano Feroso (1994: 35-36), qui escriu:

«El *primer significado* es el que hace alusión a la actividad técnica mediante la cual se realizan y prestan los servicios sociales. En este sentido el trabajo social es una actividad pluridisciplinaria, en la que intervienen médicos, psicólogos, sociólogos, antiguos "asistentes sociales" y pedagogos (...). El *segundo significado* se refiere al "trabajo social", anteriormente llamado "asistencia social". Quien ejerce esta profesión o realiza una de las partes de todo el trabajo social multidisciplinar recibe el nombre de "trabajador social"».

Aquesta distinció és també desenvolupada pel professor José M. Quintana (1994a), qui proposa utilitzar dos termes diferents que evitin possibles equívocs conceptuals: *acció social* per al seu primer significat (treball social en sentit ampli) i *treball social* per al seu segon significat (treball social en sentit restringit).

En aquesta tesi adoptem l'accepció àmplia de treball social, si bé tal vegada sigui convenient revisar la terminologia utilitzada en el sentit abans apuntat per Quintana, ja que el terme *treball social* ha estat monopolitzat per part d'una de les professions que intervenen en aquest camp. En aquest sentit, és necessari recordar el canvi de nom d'aquesta professió: d'assistents socials a diplomats en treball social. Això fa necessari redefinir la terminologia utilitzada amb l'objectiu d'evitar la utilització de termes que puguin tenir caràcter polisèmic.

## 2. LA RELACIÓ ENTRE TREBALL SOCIAL I PEDAGOGIA SOCIAL

La pedagogia social té com a objecte d'estudi l'educació social, si bé aquesta presenta una doble accepció conceptual: l'educació social com a socialització i l'educació social com a atenció a necessitats socioeducatives específiques (Quintana, 1984). Aquesta segona accepció ens apropa a una concepció de l'educació social en relació amb els serveis de benestar social, en general, i amb els serveis socials, en particular. És a dir, des d'aquesta segona perspectiva apuntada pel professor Quintana, l'educació social seria la dimensió educativa de l'acció i el treball socials. Per tant, existeixen punts de contacte i d'afinitat entre les disciplines científiques i acadèmiques del treball social i de la pedagogia social, i entre els seus corresponents perfils professiogràfics.

Segons el professor Paciano Feroso (1994), la pedagogia social i el treball social tenen un mateix objecte material, però es diferencien en la seva intencionalitat. Aquest autor considera que hi ha quatre alternatives en la relació entre totes dues disciplines científiques:

1. *Identitat*. Ambdues disciplines són el mateix, s'identifiquen entre elles. És a dir, el treball social i la pedagogia social són una mateixa disciplina.
2. *Incompatibilitat*. No existeix afinitat ni relació entre aquestes dues disciplines. Treball social i pedagogia social són dues disciplines científiques independents i sense cap punt de contacte o d'intersecció.
3. *Diversitat d'accent*. Existeix relació i afinitat entre aquestes dues disciplines, si bé desenvolupen aspectes complementaris. El treball social estudia la relació assistencial i la pedagogia social, la relació educativa.
4. *Convergència*. Es dona una progressiva convergència entre totes dues disciplines; és la combinació de la tercera possibilitat (diversitat d'accent) i la primera (identitat). És a dir, és la tendència que consisteix a unificar

aquestes dues disciplines i, per tant, les figures professionals que s'hi associen<sup>1</sup>.

Nosaltres defensem la distinció entre aquestes dues disciplines científiques, ja que entenem que presenten objectes d'estudi diferenciats, i proposem l'aprofundiment en el desenvolupament de la identitat i l'especificitat dels seus respectius perfils professionals (diplomat en Treball Social i educador i pedagog socials), si bé reconeixem l'existència de punts d'intersecció entre ambdues disciplines i entre ambdós perfils. En definitiva, ens situaríem en la tercera opció apuntada per Fermoso, si bé entenem, tal com escriu el professor Quintana (1994a: 176), que el treball social «es esencialmente *complejo*, es decir, incluye aspectos diversos que, siendo técnicamente de distintas y bien identificadas especialidades, corresponden lógicamente también a especialistas diversos».

El treball social en sentit ampli (acció social, segons el professor Quintana) inclou diverses dimensions (socials, psicològiques, educatives, jurídiques, sanitàries, sociològiques, etc.) que han de ser objecte d'anàlisi i de reflexió per part de diverses disciplines científiques i per part de diversos especialistes en aquestes àrees del coneixement. Per tant, cal que el treball social sigui desenvolupat per equips interdisciplinaris, els quals haurien d'estar integrats per diverses figures professionals, entre les quals, i sense pretendre ser exhaustius, destacaríem les següents: assistent social, educador social, pedagog social, treballador familiar, psicòleg social, advocat, sociòleg, etc.

Des d'aquesta perspectiva àmplia de treball social, àmbit en el qual operen diverses disciplines científiques i en el qual intervenen diverses figures professionals, la pedagogia social pot aportar instruments conceptuals que siguin d'utilitat, no únicament per als professionals de l'educació social, sinó també per al conjunt de professionals que intervenen en aquest àmbit<sup>2</sup>. En altres paraules, pensem que l'aportació de la pedagogia social a l'acció social, terme proposat pel professor Quintana per a referir-se al treball social en sentit ampli, *serà d'utilitat per al conjunt de figures professionals que intervenen en aquest camp, i no únicament per a les professions directament relacionades amb aquesta disciplina (educador i pedagog socials)*.

Entenem que *hi ha una dimensió educativa implícita en qualsevol intervenció social* i, per tant, existeix un important punt d'intersecció entre el treball social i la pedagogia social com disciplines científiques, si bé cadascuna d'aquestes dues disciplines té el seu propi i específic objecte d'estudi: el treball social i l'educació social.

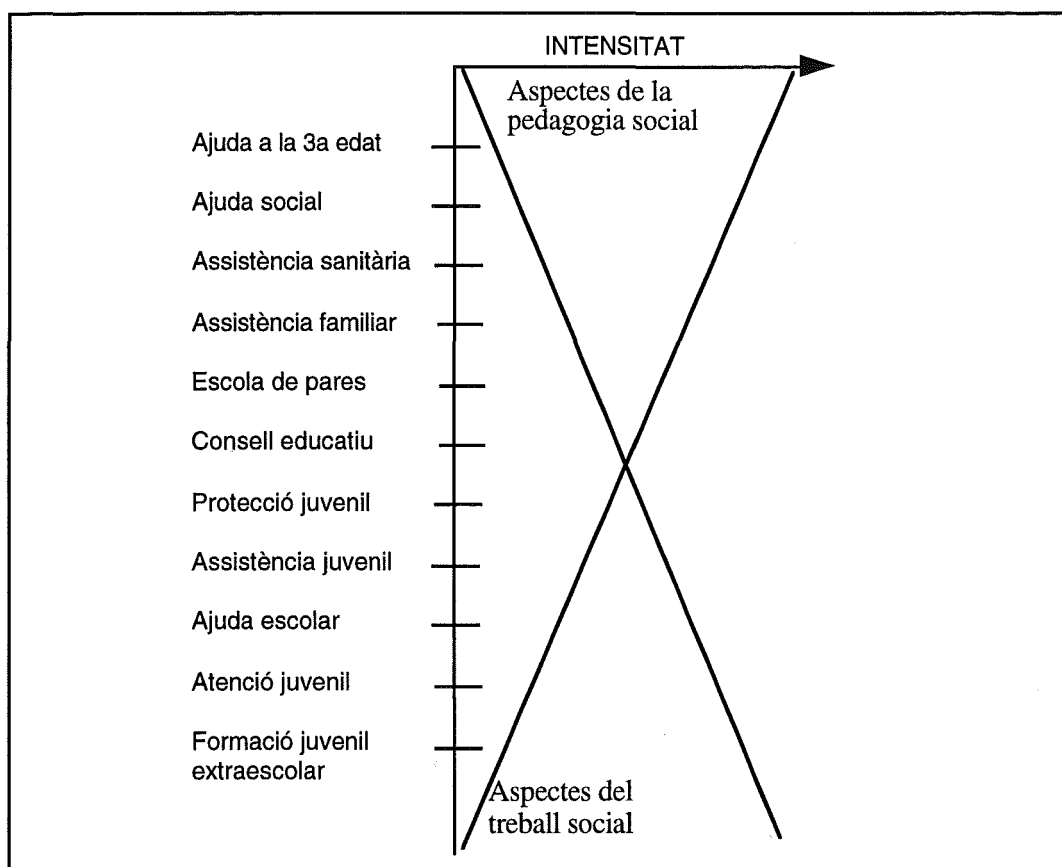
---

<sup>1</sup> Aquesta tendència, impulsada a Alemanya, es coneix com a *Teorema de la convergència* (Quintana, 1994a).

<sup>2</sup> En aquest sentit es pot consultar un interessant pròleg escrit pel professor Ricardo Marín Ibáñez (1990).



La relació d'afinitat existent entre aquestes dues disciplines es pot exemplificar en una figura aportada per Paciano Feroso (1994), en la qual es perfila la intensitat de cadascuna d'aquestes dues disciplines en funció de l'àmbit d'intervenció i de la trama d'edat. És a dir, en tots els àmbits d'intervenció de l'acció social (i, per tant, també dels serveis socials) tenen lloc processos i dinàmiques socials i educatives que han de ser estudiades tant per la pedagogia social com pel treball social. Reproduïm, a continuació, aquesta figura:



*Figura 3: Afinitats entre Pedagogia social i Treball social.*

### **3. LES FIGURES PROFESSIONALS DE L'ASSISTENT SOCIAL I DE L'EDUCADOR SOCIAL**

Anteriorment hem assenyalat que els serveis socials són un camp en el qual intervenen diferents figures professionals. Aquesta diversitat de figures professionals afecta tant les figures directament relacionades amb el treball social (l'assistent social i el treballador familiar, per exemple) com les figures relacionades amb altres disciplines, com és el cas de la pedagogia social (l'educador i el pedagog socials), la psicologia (el psicòleg social), etc. Per tant, els serveis socials són un camp d'intervenció interdisciplinari i multiprofessional, en el qual

són necessaris coneixements que provenen de diverses àrees del coneixement i en el qual intervenen diverses figures professionals. Aquest caràcter interdisciplinari dels serveis socials s'entén fàcilment si acceptem la relació que s'estableix entre els recursos socials i els recursos educatius: *tot recurs social presenta una dimensió educativa i tot recurs educatiu presenta una dimensió social*. Probablement, tal com afirma el professor Antoni Petrus (1989c) en una ponència presentada al II Congreso Nacional de Teoría de la Educación, celebrat a la ciutat de Màlaga l'any 1989, els recursos educatius han de ser considerats recursos socials, essent necessari posar fi al divorci inadequat existent entre els recursos socials i els recursos educatius.

A continuació desenvoluparem les relacions i la diferenciació existents entre les figures de l'assistent social i de l'educador social, ja que entenem que aquestes són dues de les figures professionals que, dintre del camp dels serveis socials, interseccionen amb més freqüència en la pràctica quotidiana.

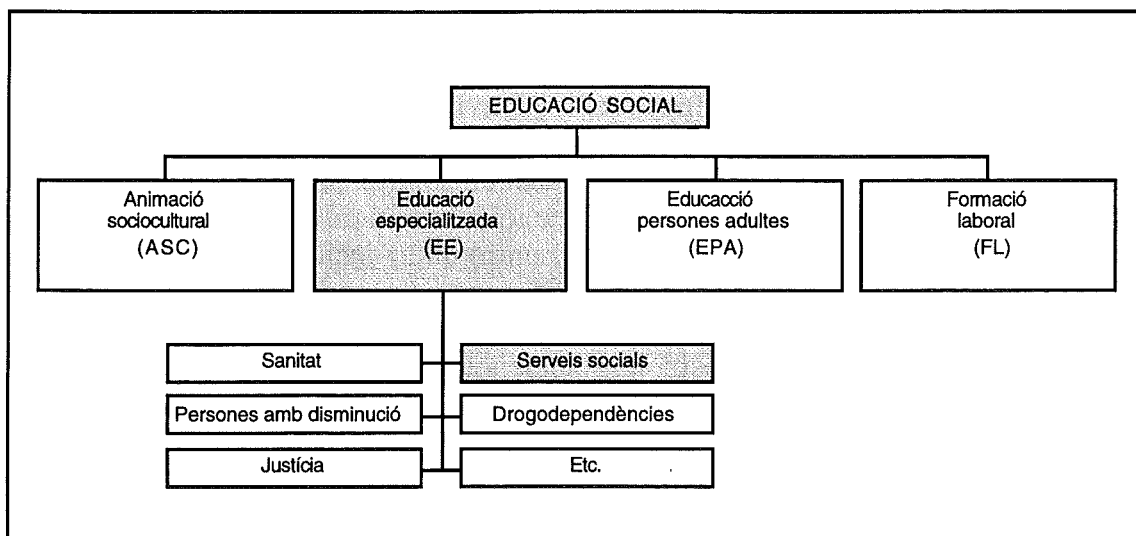
El professor Quintana afirma que en l'actualitat, i com a conseqüència de la progressiva emergència i consolidació de la figura professional de l'assistent social (un indicador d'aquest caràcter emergent ha estat l'elevació a diplomatura universitària dels seus estudis acadèmics), existeix una fricció entre aquesta i altres figures professionals que intervenen en el camp dels serveis socials. En aquest sentit escriu: «... al Trabajo Social le ocurren dos fenómenos: se siente "pisado" por las pretensiones de otros profesionales y, a la vez, se halla en una fase expansionista que lo lleva, tal vez, a salirse de sus límites naturales para invadir el campo de aquellos» (Quintana, 1994a: 173). Sens dubte l'educació social és una de les professions que presenten friccions amb el treball social. Aquesta fricció no sols es dona en el camp professional, sinó que també afecta la mateixa definició de les disciplines científiques i acadèmiques del treball social i de la pedagogia social, entre les quals existeixen múltiples punts de contacte, ja que són disciplines epistemològicament afins. Aquesta fricció entre la professió d'assistent social i les altres professions afins, com és el cas de l'educador social i del pedagog social, està justificada, segons aquest autor, pel fet que la disciplina científica del treball social és més extensa i complexa que la professió d'assistent social. És a dir:

«Esto sucede porque el Diplomado en Trabajo Social está aplicando el concepto de Trabajo Social, que es "genérico", a su actividad profesional que es "específica": es este uso impropio del término la causa del equívoco producido en el uso del mismo. Pues, en efecto, cuando decimos que la Pedagogía Social es "trabajo social", o que el animador comunitario es un "trabajador social", estamos hablando con propiedad, pero en otro sentido de como una Escuela Universitaria de Trabajo Social define éste y los roles profesionales de un Diplomado en Trabajo Social» (Quintana, 1994a: 177).

En altres paraules, aquest autor proposa, amb l'objectiu de superar aquest equívoc terminològic, la utilització de dos termes unívocs i conceptualment clars: *treball social* i *acció social*. Tal com ja hem exposat anteriorment, el primer terme (*treball social*) quedaria reservat a l'activitat pròpia i específica dels assistents socials (diplomats en treball social), mentre que el segon terme (*acció social*) quedaria reservat a la intervenció social en sentit genèric. És a dir, el treball social fa referència a una conceptualització restringida del camp professional específic i propi dels assistents socials, mentre que l'acció social fa referència a una conceptualització àmplia de l'àmbit d'actuació comú a les diverses professions de caràcter social, com és el cas dels educadors i pedagogs socials, dels treballadors familiars, dels psicòlegs socials, etc. En definitiva, i d'acord amb la distinció entre treball social i acció social, podem afirmar que l'assistent social té el seu àmbit específic d'intervenció en el treball social, desenvolupant bàsicament una intervenció en el medi familiar i social dels subjectes i dels grups; mentre que l'educador social té el seu àmbit específic d'intervenció en l'acció social, desenvolupant una intervenció socioeducativa.

En aquest mateix sentit, Antoni Petrus (1993) afirma que l'activitat professional de l'educador social ve determinada, independentment de quin sigui l'enfocament utilitzat, per dos eixos principals d'acció: l'àmbit social del seu treball i el caràcter educatiu de la seva intervenció. És a dir, l'activitat professional de l'educador social es caracteritza perquè té lloc en un àmbit inequívocament social i des d'una perspectiva explícitament educativa. Per la nostra part, entenem que segurament és també possible utilitzar aquests dos mateixos eixos per a caracteritzar la figura professional de l'assistent social, afirmant que la seva intervenció es desenvolupa en un àmbit inequívocament social, però sense el caràcter educatiu explícit.

El professor José M. Quintana (1988: 358) fa referència a la figura del pedagog social o sociopedagog com: «profesional a quien competen los aspectos pedagógicos del Trabajo Social». Aquesta accepció no ens sembla del tot correcta, ja que, segons el nostre parer, el camp professional del pedagog social no es redueix a l'àmbit del treball social (en sentit ampli o restringit) ni dels serveis socials, al mateix temps que no tots els aspectes educatius del treball social són de la seva exclusiva competència. És a dir, nosaltres entenem que tant l'educador social com el pedagog social no sols tenen com a camp d'acció el treball social, de fet, aquest sols constituïria una part important de l'educació especialitzada, un dels quatre àmbits d'intervenció de l'educació social, i que no totes les intervencions educatives desenvolupades en aquest camp serien de la seva competència exclusiva.



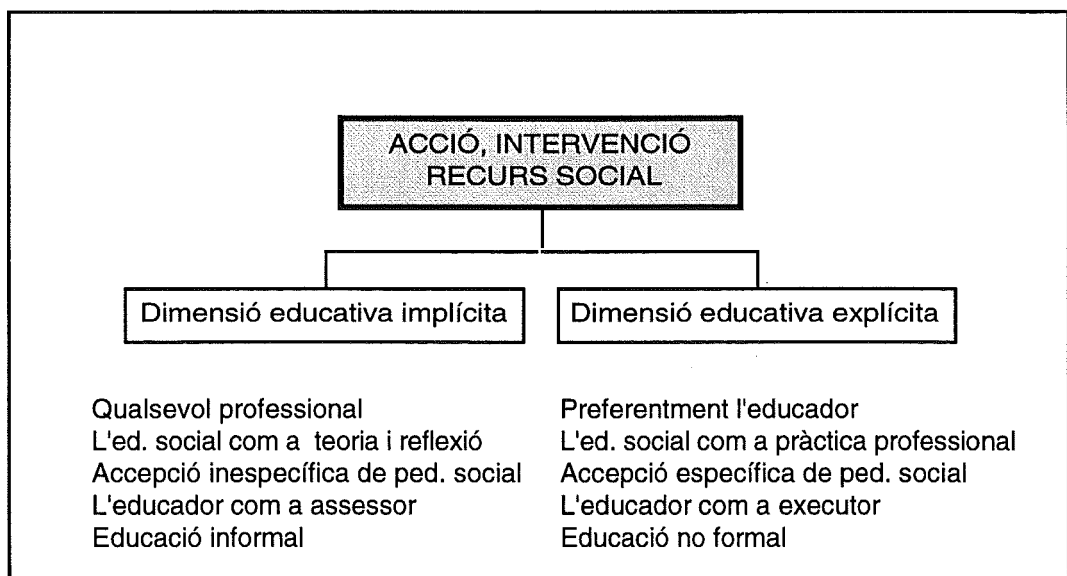
*Figura 4: Àmbits d'intervenció de l'educació social.*

Desenvoluparem breument, a continuació, aquesta darrera afirmació. Entenem que dintre de l'acció social (treball social en sentit ampli) existeixen dimensions educatives de caràcter explícit i implícit. Les dimensions educatives de caràcter explícit són competència i responsabilitat dels professionals de l'educació social (siguin aquests educadors socials o pedagogs especialitzats en el camp de la pedagogia social), mentre que les dimensions educatives de caràcter implícit poden ser desenvolupades per altres figures professionals del camp de l'acció social. En aquest segon cas, els professionals de l'educació social tenen per funció explicitar, sistematitzar, clarificar, ordenar, planificar... aquestes dimensions, amb l'objectiu de facilitar i optimitzar el treball educatiu de les altres figures professionals.

L'existència d'una dimensió educativa implícita en tota intervenció social, independentment de quina sigui la figura professional que desenvolupi aquesta intervenció, ha estat desenvolupada per Pauline Gertig (1990), qui aporta una interessant reflexió sobre el paper que poden desenvolupar els assistents socials en relació amb els processos educatius de caràcter no formal i informal. Segons aquesta autora, els assistents socials poden desenvolupar tasques educatives, si bé aquestes tasques acostumen a presentar caràcter implícit i no constitueixen, en cap moment, el nucli central i bàsic de la seva intervenció professional. És a dir, segons Gertig, els aspectes educatius no constitueixen el nucli de la intervenció professional dels assistents socials, però aquests aspectes sí que formen part del seu treball. El treball social sempre implica una dimensió educativa de caràcter implícit, si bé aquesta no constitueix la seva característica principal. En un sentit similar es pronuncia la professora Josefa López Hidalgo (1992), per a qui aquestes dues figures professionals (educador social i assistent social) exerceixen tasques específiques i diferenciades, però també complementàries.

En definitiva, i segons la nostra opinió, qualsevol intervenció social pot comportar una dimensió educativa implícita (molt possiblement en la seva modalitat informal) i aquesta dimensió pot ser desenvolupada per qualsevol figura professional que realitzi una intervenció social (sigui aquesta figura un assistent social, un treballador familiar, un psicòleg, etc.). En aquests casos, el professional de l'educació social no ha de substituir l'acció dels altres professionals, sinó que ha de sistematitzar aquestes possibles dimensions educatives, facilitant instruments de reflexió, optimització i control. És a dir, el professional de l'educació social ha d'aportar la seva visió pedagògica de la intervenció social a aquells professionals que, malgrat que poden desenvolupar en la seva pràctica professional aspectes educatius, per la seva formació no tenen aquesta visió, o si més no, no la tenen de forma completa i integral.

El professor Quintana (1988) afirma que, malgrat que els aspectes pedagògics i educatius del treball social són evidents, la pedagogia ha atorgat molt poca importància al desenvolupament d'aquests aspectes. És a dir, no existeix tradició pedagògica en aquest àmbit educatiu, excepte en la intervenció amb menors inadaptats i delinqüents, així com en el camp dels serveis de protecció a la infància, àmbits en els quals la intervenció pedagògica sí que ha estat sistematitzada<sup>3</sup>; si bé aquest autor considera que els àmbits d'intervenció de l'educador i del pedagog socials són múltiples, i no poden reduir-se als dos abans apuntats.



*Figura 5: Dimensions educatives de tota intervenció social.*

<sup>3</sup> En un sentit similar es pronuncia la professora Violeta Núñez (1990), per a qui han existit, en el nostre país, dos eixos temàtics de desenvolupament de l'educació social en el camp dels serveis socials: l'educació de deficients i la reforma i la correcció de menors delinqüents.

Una altra qüestió són les intervencions educatives de caràcter explícit, les quals sí que han de ser directament desenvolupades pels professionals de l'educació social. Però, fins i tot en aquest cas, és necessari reconèixer la possibilitat que altres figures professionals (per exemple, els treballadors familiars) desenvolupin aquestes intervencions, sempre, però, sota el control i la supervisió de professionals de l'educació social. Això no significa que l'assistent social no desenvolupi una intervenció educativa de caràcter implícit, ja que tota intervenció social pot comportar, de forma implícita, una dimensió educativa, però aquesta es correspon a una modalitat educativa de caràcter informal. Les intervencions socioeducatives de caràcter no formal són competència exclusiva dels educadors i dels pedagogs socials. Així mateix, aquests professionals hauran d'assessorar els altres professionals pel que fa al desenvolupament de les dimensions potencialment educatives que són implícites en qualsevol intervenció social.

## **CAPÍTOL 4:**

# **EL SISTEMA CATALÀ DE SERVEIS SOCIALS**

### **1. MARC LEGAL DELS SERVEIS SOCIALS A CATALUNYA**

El marc legislatiu dels serveis socials està constituït per una normativa general d'abast internacional i estatal i per una normativa específica d'abast autonòmic.

Dintre de la legislació general, en primer lloc, cal fer referència a la Constitució espanyola de 1978, la qual afirma que l'Estat espanyol és un estat social, de dret i democràtic, reconeix el dret a l'autonomia de les nacionalitats i regions que integren l'Estat, defineix els drets fonamentals de la persona i defineix els principis rectors de la política social i econòmica (fent especial referència a la protecció i la promoció de la família i la infància, la joventut, els disminuïts i la vellesa).

En segon lloc, hem de referir-nos a l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Llei orgànica 4/1979, de 18 de desembre), el qual, d'acord amb el text constitucional, assigna competència exclusiva en matèria d'assistència i serveis socials a la Generalitat de Catalunya i defineix els principis de política social. Per tant, la legislació de serveis socials serà d'abast català, amb l'única lògica limitació de l'obligat compliment dels preceptes constitucionals.

D'altra banda, s'han de tenir presents els continguts de la Declaració Universal dels Drets Humans, la Carta Social Europea i altres tractats internacionals, als quals tant la Constitució com l'Estatut fan referència explícita.

La legislació específica bàsica que defineix el Sistema català de serveis socials està formada pels textos legals següents:

- Llei 12/1983, de 14 de juliol, d'administració institucional de la sanitat i de l'assistència i els serveis socials de Catalunya i Llei 26/1985, de 27 de desembre, de serveis socials. La primera llei definia l'administració institucional dels serveis socials (bàsicament mitjançant la creació i l'estructuració de l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials) i la segona llei delimitava l'àmbit i l'ordenació general dels serveis socials a Catalunya

(principis operatius, àrees d'actuació, sectorització funcional, competències de les diverses administracions, etc.).

- Decret 27/1987, de 29 de gener, d'ordenació dels serveis socials de Catalunya i Ordre, de 15 de juliol de 1987, de desplegament de les normes d'autorització administrativa de serveis i establiments de serveis socials i de funcionament del Registre d'Entitats, Serveis i Establiments Socials, fixades al Decret 27/1987, de 29 de gener. Aquestes dues normes estableixen, defineixen i desenvolupen la tipologia de serveis i d'establiments socials.
- Llei 8/1987, de 15 d'abril, municipal i de règim local de Catalunya. Aquesta llei estableix que els ajuntaments dels municipis que tinguin més de vint mil habitants tenen l'obligació de prestar serveis socials.
- Llei 4/1994, de 20 d'abril, d'administració institucional, de descentralització, de desconcentració i de coordinació del Sistema català de serveis socials. Aquesta llei modifica parcialment la legislació anterior, tot iniciant un procés de descentralització i desconcentració dels serveis socials.
- Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1983, de 14 de juliol, 26/1985, de 27 de desembre, i 4/1994, de 20 d'abril, en matèria d'assistència i serveis socials. Aquest decret legislatiu unifica tots els textos legals abans esmentats i constitueix un text legal bàsic i de referència obligada.
- Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials. Aquest decret representa el desplegament reglamentari de l'anterior decret legislatiu i ordena el sistema de serveis socials, actualitzant també les condicions funcionals i la tipologia de serveis i establiments socials que havien estat establerts pels continguts del Decret 27/1987 i l'Ordre de 15 de juliol de 1987. Per tant, aquest decret és el text de referència en relació amb la tipologia, la definició, les característiques i les funcions dels serveis i els establiments socials.

Així mateix, també s'ha de remarcar, encara que no presentin rang normatiu, l'existència del Mapa de serveis socials i dels Plans d'actuació social de Catalunya (instrument de planificació del govern de la Generalitat de caràcter quadriennal) i dels Convenis de cooperació interadministrativa entre el Departament de Benestar Social i les corporacions locals (ajuntaments i consells comarcals).

Finalment, com a instrument de planificació i orientació, també existeix el Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales del Ministeri de Treball i Assumptes Socials, si bé aquest, pel que fa al cas concret de Catalunya, és més un instrument de finançament dels serveis socials de l'Administració local



que no pas un instrument de planificació. En aquest sentit hem de dir que els serveis socials són una competència exclusiva de la Generalitat de Catalunya i, per tant, és possible qüestionar la mateixa existència del Plan Concertado.

## **2. ASPECTES BÀSICS DEL SISTEMA CATALÀ DE SERVEIS SOCIALS**

### **2.1. El concepte de Sistema català de serveis socials**

En el capítol anterior hem fet referència al concepte de serveis socials, a continuació, intentarem definir aquest concepte pel que fa al seu marc específic d'aplicació: *el Sistema català de serveis socials (SCSS)*<sup>1</sup>.

L'actual legislació específica de serveis socials defineix aquest SCSS com «... el conjunt coordinat de serveis socials, establiments, prestacions econòmiques i activitats generals de prevenció, atenció i promoció social que es duen a terme a Catalunya» (art. 2.1. del Decret 284/1996). I entén que aquest sistema inclou «... tota activitat organitzada que, mitjançant la intervenció de personal preparat i amb el suport d'equipaments i recursos adequats, s'orienta a prevenir l'exclusió social i a promoure la prestació de suport personal, d'informació, d'atenció i d'ajut als ciutadans, especialment a les persones, les famílies o els col·lectius que, per raó de dificultats de desenvolupament i d'integració en la societat, manca d'autonomia personal, disminucions físiques, psíquiques o sensorials, problemes familiars o marginació social, són creditors de l'esforç col·lectiu solidari» (art. 3.1. del Decret 284/1996).

Si fins aquí hem fet referència als conceptes de serveis socials i de Sistema català de serveis socials, ara és convenient introduir un nou concepte desenvolupat a partir de la darrera Llei de serveis socials: el concepte de *xarxa bàsica de serveis socials de responsabilitat pública*. Així, s'entén que la xarxa bàsica: «... integra els serveis socials d'atenció primària i especialitzada (...) i és formada pels recursos propis de les diferents administracions, pels recursos privats concertats, amb l'acreditació prèvia, i pels recursos de la iniciativa social subvencionada, en les condicions i els requisits que siguin establerts per via reglamentària» (art. 12 del Decret legislatiu 17/1994).

---

<sup>1</sup> Cal observar que en la definició del concepte de serveis socials hem fet referència als continguts del Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1983, de 14 de juliol, 26/1985, de 27 de desembre, i 4/1994, de 20 d'abril, en matèria d'assistència i serveis socials, mentre que en aquest subapartat fem referència als continguts del Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials. Si es comparen ambdós textos legals, es veurà que les definicions que s'hi apunten són idèntiques (tret d'algun petit detall estilístic).

La xarxa bàsica implica l'obligatorietat de prestació del servei per part de l'administració a la qual li correspon la seva gestió i competència (aspecte que serà estudiat quan es parli de l'organització sectorial i funcional del sistema). És a dir, el Sistema català de serveis socials està format per un conjunt de professionals, serveis i prestacions, però no tots aquests elements integren la xarxa bàsica, ja que aquesta únicament està formada per aquell subconjunt de serveis i prestacions que són de compliment obligat.

Els serveis i els establiments que integren el Sistema català de serveis socials són els que inclou la tipologia de serveis i establiments fixada al Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials; mentre que la xarxa bàsica està formada pels serveis regulats al Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1983, de 14 de juliol, 26/1985, de 27 de desembre, i 4/1994, de 20 d'abril, en matèria d'assistència i serveis socials.

D'altra banda, és important remarcar que el concepte de responsabilitat pública no únicament s'entén en relació amb els recursos propis de les diferents administracions públiques, sinó que també es fa extensiu als recursos privats concertats o subvencionats. És a dir, el concepte de responsabilitat pública no fa referència a la titularitat i la gestió dels serveis, sinó al seu règim de finançament. Per tant, la xarxa bàsica estarà formada per qualsevol servei que hagi estat definit com a bàsic i que, en conseqüència, estigui finançant amb fons públics (independentment de si la seva titularitat és pública o privada). En aquest sentit, el Gabinet d'Estudis i Planificació (1995: 39-40) del Departament de Benestar Social escriu: «La Xarxa Bàsica de Responsabilitat Pública, d'acord amb la Llei 4/94, ha d'integrar els serveis d'atenció primària i atenció especialitzada de les diferents administracions, els recursos privats concertats i els recursos de la iniciativa social subvencionada, en les condicions i amb els requisits que siguin establerts per via reglamentària».

Per tant, el Sistema català de serveis socials combina l'aplicació dels dos principis següents: 1. La *responsabilitat pública* pel que fa a la regulació i el control del conjunt del sistema i que es concreta en el finançament públic d'aquells serveis i establiments que formen la xarxa bàsica; i 2. La *gestió mixta del sistema*, és a dir, la coexistència de serveis i establiments de titularitat pública i privada.

És important no confondre titularitat, gestió i responsabilitat. La titularitat fa referència a quina administració, entitat o empresa és titular en l'aspecte jurídic del servei o establiment; la gestió fa referència a quina administració, entitat o empresa es fa càrrec del seu funcionament quotidià; i la responsabilitat fa referència a qui té l'obligació de garantir el servei.

Tal com abans hem dit, la titularitat dels serveis i dels establiments socials pot ser pública o privada. Dintre dels serveis i establiments socials de titularitat pública

podem distingir entre els que són patrimoni de l'administració autonòmica (Generalitat de Catalunya) i els que són patrimoni de l'administració local (ajuntaments i consells comarcals). I dintre dels serveis i els establiments socials de titularitat privada cal distingir entre els d'iniciativa social i els d'iniciativa mercantil (essent l'afany de lucre un dels seus trets distintius).

En relació amb la Generalitat de Catalunya hem de dir que aquesta ha assignat les competències en matèria de serveis socials al Departament de Benestar Social, el qual s'organitza en diverses direccions generals i un òrgan gestor (l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials).

En l'administració local tenen competències els consells comarcals i els ajuntaments de més de 20.000 habitants. Lògicament, són aquells ens locals amb un volum de població més elevat, molt especialment l'Ajuntament de Barcelona i els ajuntaments d'altres grans ciutats de Catalunya, els que presenten una major presència i impacte dintre del conjunt del sistema de serveis socials (presència que, com més endavant comentarem, no s'ajusta a l'assignació competencial dels nivells d'atenció assignats pel govern de la Generalitat). Existeixen dues organitzacions representatives de les diverses corporacions que integren l'administració local: la Federació Catalana de Municipis (FCM) i l'Associació Catalana de Municipis (ACM). Cadascuna d'aquestes dues organitzacions tenen una unitat específica destinada als serveis socials. S'ha de fer també referència a la Diputació de Barcelona, que ofereix un servei de suport i assessorament tècnic als municipis.

Pel que fa al paper de les diverses administracions públiques en l'organització i la provisió de serveis socials, volem introduir una reflexió: allò important és l'assignació competencial entre els diferents nivells que integren l'administració, però no la seva particular articulació en estructures o unitats administratives específiques. En altres paraules, les estructures administratives són fàcilment canviants i de caràcter sempre transitori, no així l'assignació de responsabilitats a un o altre nivell de l'administració. És significatiu, per exemple, que els ajuntaments de municipis superiors a vint mil habitants tinguin la responsabilitat dels serveis socials de primer nivell, però és anecdòtic quin és el departament municipal que executa aquesta competència.

Respecte a la iniciativa privada, s'ha de destacar l'elevat nombre d'entitats d'iniciativa social que desenvolupen la seva acció dintre del camp dels serveis socials. És impossible oferir una relació d'aquestes entitats, ni tan sols considerem convenient destacar-ne les més importants, ja que el risc d'imparcialitat seria molt elevat. De totes maneres, no volem deixar de destacar una entitat com Càrites, amb molts anys de presència en el sector, amb una estructura totalment consolidada, amb presència a tot el territori, amb notable prestigi i amb una àmplia oferta de serveis. Però cal assenyalar que totes les entitats privades (tant si són de caràcter social com mercantil) han d'estar acreditades i registrades oficialment,

per la qual cosa el Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya pot facilitar informació a qualsevol persona interessada a obtenir-la.

## **2.2. Principis rectors dels serveis socials**

D'acord amb els continguts de l'article 6 del Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1983, de 14 de juliol, 26/1985, de 27 de desembre, i 4/1994, de 20 d'abril, en matèria d'assistència i serveis socials, els principis rectors del Sistema català de serveis socials són els següents:

- Responsabilitat pública en la promoció de prestacions de serveis socials mitjançant l'aportació de recursos financers, tècnics i humans.
- Simplificació, racionalització i eficàcia en la utilització dels mitjans i els recursos disponibles per a la prestació dels serveis socials.
- Reconeixement i promoció de la iniciativa social, la qual té un important paper en la gestió de determinats serveis i recursos, molt especialment dintre dels serveis socials especialitzats.
- Globalització de les seves prestacions, atenent les necessitats globals de la persona i evitant la seva parcialització.
- Integració de la persona en el seu medi, tendint a mantenir els ciutadans en els seus ambients familiar i social o, si s'escau, a reinserir-los en l'entorn de la comunitat.
- Descentralització i desconcentració en la prestació de serveis, tendint a apropar la xarxa a l'usuari.
- Participació de les entitats d'iniciativa social i dels usuaris en la seva programació i control.
- Prevenció, orientant la seva intervenció vers la superació de les causes dels problemes.
- Planificació i coordinació de la prestació de serveis socials amb la finalitat de donar una resposta ordenada i global a les necessitats socials. La coordinació ha de ser entre les diferents administracions públiques i entre aquestes i la iniciativa social.

### 2.3. Àrees d'actuació dels serveis socials

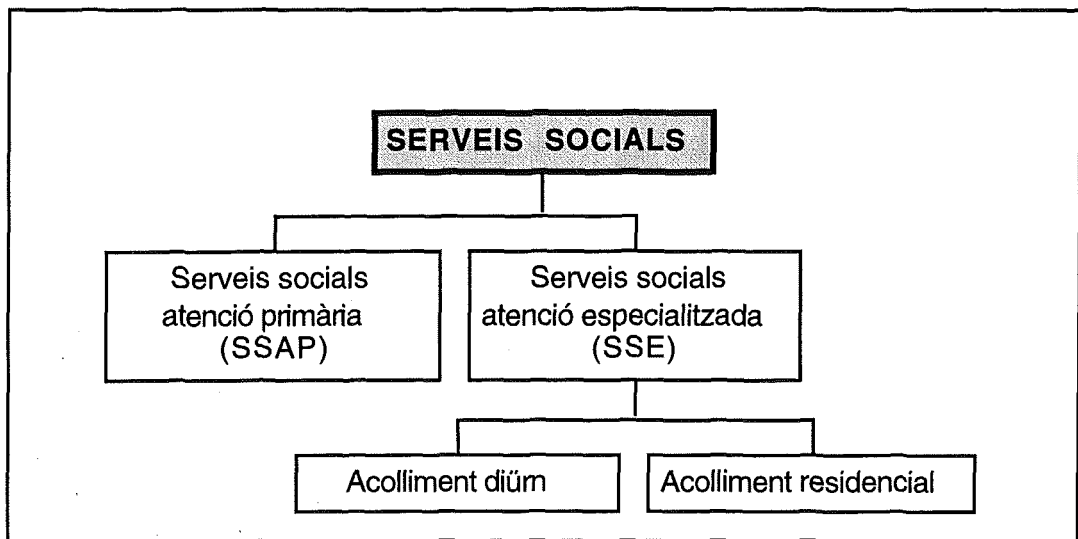
Els serveis socials de Catalunya pretenen ser universals, en el sentit d'adreçar-se al conjunt de la població, si bé engloben grups o àrees específiques d'intervenció en funció de la singularitat de les necessitats presentades per determinats grups o col·lectius de població. Així, les àrees d'actuació, grups específics de població que mereixen una atenció especial per part dels serveis socials, d'acord amb l'article 10 del Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1983, de 14 de juliol, 26/1985, de 27 de desembre, i 4/1994, de 20 d'abril, en matèria d'assistència i serveis socials, són els següents:

- L'atenció i la promoció del benestar de la família i les unitats de convivència alternativa.
- L'atenció i la promoció del benestar de la infància i de l'adolescència.
- L'atenció i la promoció del benestar de la vellesa.
- L'atenció i la promoció de les persones amb disminucions físiques, psíquiques o sensorials.
- La prevenció de tota mena de drogodependències.
- La promoció d'actuacions que permetin prevenir i eliminar qualsevol discriminació per raons de raça, de sexe o de qualsevol altra condició o circumstància personal o social.
- La prevenció i el tractament social de la delinqüència, l'atenció social a presos i la reinserció social d'exreclusos.
- L'ajut en situacions d'emergència social.
- La previsió d'altres situacions de necessitat.

### 2.4. Estructura funcional dels serveis socials

Des de la perspectiva funcional es distingeix entre els *serveis socials d'atenció primària* i els *serveis socials d'atenció especialitzada*. Aquesta és la terminologia utilitzada en els textos legals que configuren el Sistema català de serveis socials (i, per tant, serà la terminologia que nosaltres utilitzarem al llarg d'aquest treball). Però, cal dir que aquesta distinció no és conceptualment correcta (Saiz, 1989). Així, als serveis socials d'atenció primària (serveis generalistes que no s'adrecen a una problemàtica específica i que són d'accés directe per part dels ciutadans) els correspondria la distinció envers els serveis socials d'atenció se-

cundària (serveis que s'adrecen a una problemàtica o necessitat específica, amb accés reservat a les derivacions), mentre que als serveis socials especialitzats (adreçats a un sector específic de població) els correspondria la distinció envers els serveis socials polivalents (adreçats a tota la població).



*Figura 6: Estructura funcional dels serveis socials.*

Des d'aquesta perspectiva podríem afirmar que l'atenció social primària està dotada de serveis polivalents i especialitzats, mentre que l'atenció social secundària està dotada exclusivament de serveis especialitzats. Feta l'anterior precisió, vegem què entenem per serveis socials d'atenció primària i serveis socials especialitzats.

#### **2.4.1. Serveis socials d'atenció primària**

Segons l'article 3.2.a del Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials, els serveis socials d'atenció primària (SSAP):

«... constitueixen el punt d'accés immediat al Sistema Català de Serveis Socials, el primer nivell d'aquest i el més proper a l'usuari i als àmbits familiar i social (...) es presten mitjançant equips multiprofessionals, l'àmbit d'actuació dels quals és l'àrea bàsica de serveis socials, zonificada segons la programació de cada administració competent. Aquests equips porten a terme funcions d'informació, orientació i assessorament, de treball social comunitari i de detecció i prevenció, formulen propostes de derivació als serveis socials d'atenció especialitzada, apliquen tractaments de suport a persones, famílies i grups i gestionen els serveis d'atenció domiciliària i els altres que siguin determinats per via reglamentària».

Aquests serveis socials d'atenció primària, dirigits a totes les persones que viuen a Catalunya, però especialment a aquelles que pateixen mancances socials, estan integrats pels serveis i establiments següents<sup>2</sup>:

1. *Serveis bàsics d'atenció social primària*. Són el conjunt organitzat i coordinat d'accions professionals, integrat pel respectiu equip tècnic, que tenen per objecte promoure els mecanismes per conèixer, prevenir i intervenir en persones, famílies i grups socials, especialment si es troben en situació de risc social o d'exclusió. Aquests equips bàsics estan integrats, com a mínim, per dues figures professionals: l'assistent social i l'educador social.

Malgrat fer referència explícita a persones, famílies o grups en situació de risc social o d'exclusió, cal remarcar que els serveis o equips bàsics adrecen la seva acció a totes les persones que viuen en llur àrea territorial d'incidència, independentment de les seves característiques psicosocials i econòmiques.

2. *Serveis d'atenció domiciliària* (inclou l'ajuda domiciliària i les teleassistències o telealarmes). Són el conjunt organitzat i coordinat d'accions que es duen a terme a la llar de l'usuari, dirigides a proporcionar atencions personals, atencions de caràcter urgent, ajuda a la llar i suport social a les persones o famílies amb situació de manca d'autonomia personal, dificultats de desenvolupament o amb problemàtiques familiars especials.

Els serveis d'atenció domiciliària poden prestar una atenció més completa mitjançant els serveis de bugaderia, podologia, menjars a domicili, teleassistència, etc. Aquests serveis d'atenció domiciliària van especialment dirigits, encara que no exclusivament, a les persones grans que presenten algun tipus de dèficit que dificulta la seva autonomia en les activitats quotidianes.

3. *Serveis residencials d'estada limitada* (centres d'acollida d'urgència i albergs).

En el cas dels *centres d'acollida d'urgència* són serveis d'acolliment residencial que supleixen temporalment la llar familiar en casos puntuals d'urgència de persones o famílies que, tot i valer-se per si mateixes, presenten la necessitat de caràcter conjuntural i urgent de ser allotjades.

---

<sup>2</sup> La cobertura dels diversos serveis i establiments que integren els serveis socials d'atenció primària i la seva evolució quantitativa al llarg del període 1990-1996 pot ser consultada en el *Mapa de Serveis Socials 1996* (Generalitat de Catalunya, 1997b) i en l'interessant article "Els serveis socials a Catalunya" de M. Teresa Crespo i Cristina Rimbau (1998).

Els *albergs* són serveis d'acolliment residencial temporal i d'assistència a persones adultes en situació de marginació que no disposen de condicions sociofamiliars i d'atenció per romandre al seu habitatge o, senzillament, que no disposen d'habitatge.

4. *Serveis de menjador*. Proporcionen àpats elaborats, de forma temporal, a persones i famílies amb greus necessitats socials i que necessiten ajuda per a la subsistència. Aquests serveis de menjador poden prestar-se en un establiment social (per exemple un alberg, una residència de gent gran, etc.), mitjançant un servei d'ajuda a domicili o qualsevol altre recurs que aconseguixi la mateixa finalitat.

Els seus principals destinataris són, sense excloure altres col·lectius, la gent gran amb dificultats d'autonomia i les persones en situació de marginació o exclusió social.

5. *Serveis d'assessorament tècnic*. Proporcionen suport i assessorament tècnics a les funcions dels diferents equips i professionals dels serveis socials d'atenció primària, però també poden prestar directament aquests serveis quan es consideri necessari. Estan formats per equips interdisciplinaris, els quals, com a mínim, estan formats per un assistent social, un psicòleg, un pedagog o educador social i un llicenciat en dret.

6. *Serveis de centres oberts per a infants i adolescents* (centres oberts i pretallers).

Els *centres oberts* són serveis diürns que exerceixen una tasca preventiva fora de l'horari escolar, que donen suport, estimulen i potencien l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo, i compensen les deficiències socioeducatives dels infants i els adolescents atesos.

Els *pretallers* són serveis diürns per a joves en situació de risc de fracàs escolar o en la formació professional, adreçats a promoure el desenvolupament integral i l'autonomia adulta d'aquests joves, per tal de possibilitar-ne la integració a la comunitat.

#### **2.4.2. Serveis socials d'atenció especialitzada**

D'acord amb l'article 3.2.b del Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials, els serveis socials d'atenció especialitzada (SSE):

«... constitueixen el nivell d'actuació específica dirigida al diagnòstic, la valoració, el tractament, el suport i la rehabilitació dels dèficits socials de



les persones pertanyents a col·lectius o segments de la població caracteritzats per la singularitat de les seves necessitats. Aquests serveis actuen mitjançant professionals especialitzats i, segons els casos, amb recursos comunitaris, diürns o residencials, o amb els altres recursos que siguin adequats».

Aquests serveis especialitzats, dirigits a persones pertanyents a col·lectius caracteritzats per la singularitat de les seves necessitats, estan formats per dos modalitats de serveis:

- a) *Els serveis socials especialitzats d'acolliment diürn*. Són aquells establiments que presten atenció en horari diürn, en els quals es desenvolupen activitats d'acolliment, esbarjo i convivència, suport comunitari i/o accions preventives de l'internament.
- b) *Els serveis socials especialitzats d'acolliment residencial*. Són aquells establiments socials que tenen una funció substitutòria de la llar, ja sigui d'una manera temporal o permanent, per a aquelles persones que per diverses circumstàncies no tenen habitatge o no hi poden anar.

Els serveis socials especialitzats, tant d'acolliment diürn com d'acolliment residencial, s'agrupen en funció de les seves àrees d'actuació o sectors específics de població als quals van dirigits. D'acord amb els continguts del Decret legislatiu 284/1996, les grans àrees d'actuació d'aquests serveis socials especialitzats són les següents: família, infància i adolescència; persones amb disminució; gent gran; toxicòmans; serveis de suport; altres serveis. Vegem a continuació quins són els serveis i els establiments que, d'acord amb l'annex del Decret 284/1996, formen cadascuna d'aquestes sis àrees d'actuació dels serveis socials d'atenció especialitzada<sup>3</sup>:

1. *Família, infància i adolescència*. Aquesta àrea està formada pels serveis i els establiments següents:
  - 1.1. Serveis d'atenció a la infància i l'adolescència (EAIA).
  - 1.2. Centres d'acolliment.
  - 1.3. Centres residencials d'acció educativa (CRAE): inclou els centres residencials, les llars funcionals i els pisos assistits.
  - 1.4. Centres residencials d'estada limitada per a dones maltractades.
  - 1.5. Serveis d'integració familiar.

---

<sup>3</sup> La cobertura dels diversos serveis i establiments que integren els serveis socials d'atenció especialitzada i la seva evolució quantitativa al llarg del període 1990-1996 pot ser consultada en el *Mapa de Serveis Socials 1996* (Generalitat de Catalunya, 1997b) i a l'article "Els serveis socials a Catalunya" de M. Teresa Crespo i Cristina Rimbau (1998).

2. *Persones amb disminució.* Aquesta àrea està formada pels serveis i els establiments següents:
  - 2.1. Serveis de suports a la integració laboral.
  - 2.2. Serveis d'atenció precoç.
  - 2.3. Centres ocupacionals per a persones amb disminució: inclou els serveis de teràpia ocupacional i els serveis ocupacionals d'inserció.
  - 2.4. Habitatges amb serveis comuns: inclou les llars amb serveis de suport i les llars residència.
  - 2.5. Serveis de transport adaptat.
  - 2.6. Serveis de valoració i orientació: inclou els serveis de valoració i els serveis d'orientació.
  - 2.7. Centres de dia d'atenció especialitzada.
  - 2.8. Centres residencials.
3. *Gent gran.* Aquesta àrea està formada pels serveis i els establiments següents:
  - 3.1. Centres de dia.
  - 3.2. Centres residencials: inclou les llars-residència i les residències assistides.
  - 3.3. Habitatges tutelats.
4. *Toxicòmans.* Aquesta àrea està formada pels serveis i els establiments següents:
  - 4.1. Centres de dia.
  - 4.2. Serveis residencials.
5. *Serveis de suport.* Aquesta àrea està formada pels serveis i els establiments següents:
  - 5.1. Serveis de tutela.
  - 5.2. Serveis de suport social a la prestació socio sanitària.
  - 5.3. Serveis d'adopció internacional.
  - 5.4. Pisos assistits per a joves majors de 18 anys.
  - 5.5. Altres serveis de suport social a l'atenció primària i especialitzada.
6. *Altres serveis.* Aquesta àrea està formada pels serveis i els establiments següents:
  - 6.1. Casals: inclou els casals per a gent gran i els casals per a altres col·lectius.
  - 6.2. Serveis de família d'acollida per a gent gran.
  - 6.3. Serveis de temps lliure per a persones amb disminució.

#### 6.4. Altres serveis.

Com abans ja hem dit, cal distingir entre la tipologia de serveis i establiments socials, definida al Decret 284/1996, i el concepte de xarxa bàsica de responsabilitat pública i els nivells d'atenció d'aquesta xarxa, definits al Decret legislatiu 17/1994. Així, no tots els serveis i els establiments definits a la tipologia formen part de l'esmentada xarxa bàsica (per exemple, els casals, establiments definits a la tipologia de serveis i establiments, no formen part de la xarxa bàsica).

Cal també fer esment a les prestacions econòmiques (pensions no contributives d'invalidesa i jubilació, pensions assistencials, ajuts alimentaris, renda mínima d'inserció, etc.) i als programes específics d'abast sectorial (Programa interdepartamental de la renda mínima d'inserció, Pla integral de la gent gran, Plans integrals de desenvolupament comunitari a barris, etc.) que formen part del Sistema català de serveis socials i cadascun dels quals té la seva pròpia reglamentació, si bé sempre s'ajusten a la filosofia i els principis rectors de la legislació anteriorment comentada.

Finalment hem de remarcar que els serveis socials són un camp interdisciplinari on intervenen diverses figures professionals, essent l'assistent social i l'educador social dues d'aquestes figures, tant pel que fa als serveis que integren l'atenció primària, com als serveis que integren l'atenció especialitzada.

### **3. ORGANITZACIÓ FUNCIONAL I SECTORIAL DE L'ACTUAL SISTEMA CATALÀ DE SERVEIS SOCIALS**

L'estructura funcional del Sistema català de serveis socials, distingint entre serveis socials d'atenció primària i serveis socials d'atenció especialitzada, és operativa des de l'inici dels serveis socials a Catalunya, i ja fou recollida a la primera Llei de serveis socials: la Llei 26/1985. Es pot afirmar que aquesta distinció està plenament consolidada (al marge de les precisions conceptuals comentades anteriorment).

L'estructura actual, posterior a la reforma legislativa de l'any 1994, manté plenament vigent aquesta distinció, si bé hi afegeix un nivell més de complexitat i concreció. Així, la legislació actual no sols parla de serveis socials d'atenció primària i especialitzada, sinó que també defineix quins serveis integren la xarxa bàsica i, per tant, són serveis mínims d'obligada prestació, al mateix temps que precisa quins són els nivells de responsabilitat de cadascuna de les administracions públiques implicades en el desenvolupament del Sistema català de serveis socials.

L'actual estructura funcional del Sistema català de serveis socials, definida a partir de la Llei 4/1994, distingeix entre 4 nivells d'atenció social: 1. El primer nivell el formen els serveis socials d'atenció primària; 2. El segon nivell el formen els serveis socials d'atenció especialitzada; 3. El tercer nivell el formen els serveis socials d'atenció especialitzada d'abast superior; i 4. El quart nivell el formen els serveis i les prestacions socials que engloben al conjunt del territori de Catalunya (art. 11 del Decret legislatiu 17/1994). Cadascun d'aquests nivells està format per una determinada tipologia de serveis i d'establiments, i la responsabilitat de gestió de la qual s'assigna a un determinat nivell de l'administració, tal com veurem a continuació quan parlem de la sectorització territorial del Sistema català de serveis socials.

La sectorització territorial actualment vigent inclou quatre sectors, cadascun dels quals té adscrit un determinat nivell d'atenció social (sectorització funcional) i és responsabilitat i és gestionat per una administració pública específica. A continuació intentem descriure i explicar cadascun d'aquests quatre nivells de la sectorització territorial i funcional del Sistema català de serveis socials:

1. *Àrea bàsica de serveis socials.* És la unitat territorial elemental del sistema, a la qual se li adscriu el primer nivell d'atenció social: els serveis socials d'atenció primària.

Cada àrea bàsica està formada per un municipi de més de vint mil habitants (cas en el qual la responsabilitat de la seva gestió correspon a l'ajuntament) o pel conjunt de municipis menors de vint mil habitants que integren una comarca (cas en el qual la responsabilitat de la seva gestió correspon al respectiu consell comarcal). Els ajuntaments de municipis inferiors a vint mil habitants poden prestar, de forma voluntària però no obligada, els serveis assignats a les àrees bàsiques.

L'àrea bàsica té assignades les funcions següents: a) Programar els serveis socials d'atenció primària, distribuir-los per zones i ubicar-los; b) Prestar i gestionar els serveis d'atenció social primària mitjançant un o més equips bàsics multiprofessionals; c) Coordinar la prestació dels serveis socials corresponents al primer nivell amb els del mateix nivell prestats per institucions d'iniciativa social o mercantil del mateix territori; i d) Prestar suport informatiu, avaluatiu i estadístic a l'administració de la Generalitat de Catalunya.

2. *Sector comarcal de serveis socials.* El sector comarcal té assignat el segon nivell d'atenció social: els serveis socials d'atenció especialitzada. Cadascun d'aquests sectors està format pel conjunt d'àrees bàsiques d'una comarca. La responsabilitat de la seva gestió correspon als consells comarcals, en el cas de les comarques de més de cinquanta mil habitants, o a l'administració autonòmica, en el cas de les comarques amb menys de

cinquanta mil habitants. Els consells comarcals inferiors a cinquanta mil habitants poden prestar, de forma voluntària però no obligada, els serveis assignats als sectors comarcals.

El sector comarcal té assignades les funcions següents: a) Programar els serveis socials especialitzats corresponents al segon nivell d'atenció, distribuir-los per zones i ubicar-los; b) Prestar i gestionar els serveis socials especialitzats corresponents a l'esmentat segon nivell d'atenció; c) Coordinar els serveis socials especialitzats amb els serveis socials d'atenció primària de les àrees bàsiques que l'integren; i d) Coordinar la prestació dels serveis socials corresponents al segon nivell amb els del mateix nivell prestats per institucions d'iniciativa social o mercantil del mateix territori.

3. *Sector regional de serveis socials.* El sector regional té assignat el tercer nivell d'atenció social: els serveis socials d'atenció especialitzada d'abast superior.

Cadascun d'aquests sectors està format pel conjunt de sectors comarcals integrats en una demarcació territorial supracomarcal. La responsabilitat de la seva gestió correspon a l'administració autonòmica. La composició d'aquests sectors regionals està definida per reglament en funció del Pla territorial general de Catalunya.

El sector regional té assignades les funcions següents: a) Les pròpies dels serveis socials especialitzats corresponents al tercer nivell d'atenció; i b) La cobertura regional dels serveis socials especialitzats de segon nivell no coberts pel sector comarcal corresponent.

4. *Àmbit territorial de Catalunya.* Té assignat el quart nivell d'atenció social: els serveis i les prestacions socials que engloben el conjunt del territori, està format pel conjunt de sectors regionals, i la responsabilitat de la seva gestió correspon a l'administració autonòmica.

Aquest darrer nivell sectorial té assignades les funcions següents: a) Prestar els serveis socials que comprenguin tot el territori de Catalunya; b) Prestar i gestionar els serveis socials que siguin d'existència obligada, segons la xarxa bàsica, i la responsabilitat dels quals no hagi estat assignada a cap altre àmbit territorial; i c) Gestionar les prestacions econòmiques d'assistència social.

La interrelació que existeix entre aquesta sectorització funcional i territorial pot resumir-se en la taula que presentem a continuació, i en la qual s'intenten combinar les variables que integren la sectorització funcional (nivells d'atenció social i serveis mínims obligatoris que integren cada nivell) i les variables que compre-

nen l'estructura territorial (denominació dels sectors, territoris que els formen i administració obligada).

Nivell Atenció	Denominació	Sectorització territorial	Administració obligada	Serveis mínims obligatoris
I	Àrea bàsica de serveis socials	<p>Municipis &gt; 20.000 hab.</p> <p>Conjunt de municipis &lt; 20.000 hab. d'una comarca</p> <p>Opcional municipis &lt; 20.000 hab.</p>	<p>Ajuntament</p> <p>Consell comarcal</p> <p>Ajuntament</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Serveis bàsics d'atenció social primària</li> <li>. Serveis d'atenció domiciliària</li> <li>. Serveis residencials d'estada limitada</li> <li>. Serveis de menjador</li> <li>. Serveis d'assessorament tècnic d'atenció social primària</li> <li>. Centres oberts per a infants i adolescents</li> <li>. Serveis de transport adaptat (municipis &gt; 50.000 hab.)</li> </ul>
II	Sector comarcal de serveis socials	Conjunt d'àrees bàsiques d'una comarca	<p>Consell comarcal: comarques &gt; 50.000 hab.</p> <p>Administració autonòmica: comarques &lt; 50.000 hab.</p> <p>Consell comarcal: opcional comarques &lt; 50.000 hab.</p>	<p>Família, infància i adolescència:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. EAIA</li> </ul> <p>Persones amb disminució:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Serveis de suport a la integració laboral</li> <li>. Serveis d'atenció precoç</li> <li>. Centres ocupacionals</li> <li>. Habitatges amb serveis comuns</li> <li>. Serveis de transport adaptat</li> </ul> <p>Gent gran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Centres de dia</li> <li>. Centres residencials</li> <li>. Habitatges tutelats</li> </ul> <p>Toxicòmans:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Centres de dia</li> </ul>

III	Sector regional de serveis socials	Conjunt de sectors comarcals d'una regió	Administració autonòmica	Família, infància i adolescència: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Centres d'acolliment</li> <li>. Centres residencials d'acció educativa</li> <li>. Serveis residencials d'estada limitada de dones maltractades</li> <li>. Serveis d'integració familiar</li> </ul> Persones amb disminució: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Serveis de valoració i orientació</li> <li>. Centres de dia d'atenció especialitzada</li> <li>. Centres residencials</li> </ul> Toxicòmans: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Centres residencials</li> </ul>
IV	Àmbit territorial de Catalunya	Conjunt de sectors regionals	Administració autonòmica	Recursos i prestacions d'àmbit català

*Taula 1: Organització sectorial i funcional del Sistema català de serveis socials.*

No podem deixar de formular una crítica constructiva als criteris d'assignació competencial abans esmentats, ja que entenem que les diferents administracions són un possible element de distribució competencial, però també considerem que és necessari introduir correccions de caràcter demogràfic en un doble sentit (i no únicament definint els mínims necessaris per assignar la competència). És a dir, tal vegada no sigui del tot lògic ni operatiu que, per exemple, una comarca de 54.825 habitants sigui responsable dels serveis mínims obligatoris dels nivells I i II d'atenció, mentre que un municipi de 272.578 habitants sols sigui responsable dels serveis mínims obligatoris del primer d'aquests nivells.

Amb aquesta afirmació no ens oposem ni valorem negativament que el consell comarcal tingui aquesta responsabilitat, però afirmem que l'ajuntament de l'esmentat municipi també hauria de tenir un nivell equivalent (si no superior) de responsabilitat. En definitiva, ens sembla correcte definir uns mínims de població per a l'assignació de competències als nivells inferiors de l'administració local, però també caldria marcar uns màxims a partir dels quals els nivells inferiors de l'administració local puguin accedir a nivells superiors de responsabilitat.

## CAPÍTOL 5:

# EL PROBLEMA DE L'AVALUACIÓ: REFLEXIONS TEÒRIQUES

## 1. EL PROBLEMA DE LA CONCEPTUALITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ

### 1.1. Concepte d'avaluació

L'objectiu d'aquest primer apartat no és aportar un recull exhaustiu i sistemàtic de definicions d'avaluació, sinó únicament aportar algunes definicions que ens semblen significatives i útils, especialment en relació amb l'objectiu específic d'aquesta tesi: l'avaluació de serveis i programes socials. Per tant, a continuació, sols reproduïrem i comentarem algunes de les definicions elaborades per diversos experts en aquesta matèria que ens han semblat més completes i satisfactòries, per tal de precisar i delimitar quin serà el concepte d'avaluació utilitzat al llarg de tot el treball<sup>1</sup>.

En primer lloc ens referim a la relació que la professora Rocío Fernández-Ballesteros (1995b) estableix entre els termes de *valoració* i d'*avaluació*. Segons aquesta autora, *avaluació* i *valoració* són termes sinònims, si bé en la literatura especialitzada se n'ha fet un ús diferenciat, molt especialment per influència dels autors angloamericans. El terme *valoració* (*assessment*) acostuma a utilitzar-se en referència a persones, mentre que el terme *avaluació* (*evaluation*) acostuma a utilitzar-se en referència a objectes. D'altra banda, entenem que existeix una important diferència pel que fa a la càrrega emocional i subjectiva atribuïda a cadascun d'aquests dos termes, ja que socialment es considera que l'avaluació té caràcter objectiu, mentre que la valoració té caràcter

---

<sup>1</sup> Aquesta selecció, no exhaustiva, de definicions considerem que està justificada bàsicament per dues raons: en primer lloc, no ens interessa tant reproduir totes les definicions que s'han elaborat al voltant del concepte d'avaluació com destacar aquelles que, segons el nostre parer, són més interessants en relació amb el tema específic de la nostra tesi, i, en segon lloc, som conscients que existeixen diferents obres on aquest treball de compilació ja ha estat realitzat. Així, per exemple, M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992) aporten una exhaustiva recopilació de definicions d'avaluació.



subjectiu<sup>2</sup>. Nosaltres, en aquesta tesi parlarem d'avaluació, i no de valoració, de serveis i programes socials, tot i que seria també possible i tècnicament correcte utilitzar la segona opció. De totes maneres repetim que la literatura especialitzada sobre la matèria (tant en llengua anglesa com en llengua castellana) acostuma a parlar d'avaluació i no de valoració de serveis i programes socials.

Malgrat la precisió anterior, cal tenir present que el concepte d'avaluació té relació directa amb el terme *valor*. Avaluar sempre significa formular un judici sobre el valor que té allò que és avaluat. Avaluar no és únicament mesurar o quantificar, ja que afegeix un judici de valor, el qual també pot ser qualitatiu. Mesurar no sempre significa avaluar, ni l'avaluació necessàriament ha d'implicar un mesurament previ (tot i que és convenient que un procés d'avaluació sempre inclogui mesurar les variables que han estat considerades significatives). Mesurar consisteix, doncs, a determinar la quantificació o extensió d'un determinat aspecte de la realitat, mentre que avaluar significa valorar aquest aspecte. Fixem-nos que una mateixa mesura pot ser valorada de diferents formes segons quins siguin els criteris d'avaluació utilitzats.

Un altre concepte associat a l'avaluació és el de *procés*. L'avaluació és sempre un procés que té lloc al llarg d'un període més o menys llarg de temps i d'acord amb unes etapes prèviament definides. L'avaluació no és, per tant, una acció puntual i estàtica, sinó que és un procés dinàmic que es desenvolupa dintre d'uns determinats intervals temporals i segons una seqüenciació interna.

Abans de reproduir les principals i més significatives definicions d'avaluació, vegem quin és el significat, segons el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Enciclopèdia Catalana (Carreras Martí, 1982), d'alguns termes estretament associats al concepte d'avaluació<sup>3</sup>:

- *Avaluar*: Determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua o el valor d'alguna cosa. // Determinar, especialment d'una manera aproximada, una magnitud. // Apreuar.

---

<sup>2</sup> En relació amb el valor social atribuït als termes de *valoració* i d'*avaluació* compartim plenament l'opinió de la professora Fernández-Ballesteros (1995b: 22) quan escriu: «evaluación es un término menos cargado semánticamente que valoración».

<sup>3</sup> El significat d'aquests termes és gairebé idèntic si es consulta el *Diccionari general de la llengua catalana* (Fabra, 1978). Les diferències entre les definicions aportades en un i altre diccionari són més estilístiques que no pas conceptuals, excepte en la definició d'anàlisi quantitativa i qualitativa, conceptes respectivament associats als termes quantitatiu i qualitatiu. Mentre el diccionari de l'Enciclopèdia Catalana redueix aquestes anàlisis al camp de la química, el Fabra diu: *Anàlisi quantitativa*, que determina en quines proporcions entren en una substància els seus components o ingredients. *Anàlisi qualitativa*, que té per objecte determinar la natura dels components o ingredients d'una substància, però no llurs proporcions (oposat a *anàlisi quantitativa*).

- *Valor*: Qualitat o conjunt de qualitats que fan que una persona o una cosa sigui preuada, valgui. // (...) // Abast de la força, de la significació, d'una cosa, una acció, una paraula, una expressió, etc.
- *Valorar*: Avaluar. // Atribuir valor, vàlua. // Efectuar una valoració.
- *Mesura*: Apreciació del valor d'una cosa. // Valor numèric obtingut experimentalment com a resultat d'un mesurament consistent a comparar una magnitud amb una altra de la mateixa espècie elegida com a unitat, amb la finalitat d'establir unes relacions o la deducció d'unes conclusions.
- *Mesurar*: Comparar una quantitat, una magnitud física, etc. amb una altra de la mateixa espècie que hom pren com a unitat o patró. // Tenir tal o tal dimensió. // Apreciar alguna cosa en el seu valor, considerar la seva importància en comparació amb una altra cosa.
- *Qualitat*: Manera d'ésser bona o dolenta d'una persona o cosa. // Superioritat en el seu gènere. // (...) // Allò que, posseït per una cosa, fa que aquesta sigui tal com és. // Cadascun dels atributs o les propietats, percebuts per la sensibilitat, que distingeixen la natura de les coses. // Propietat que determina la natura d'un objecte.
- *Qualitatiu*: Relatiu o pertanyent a la qualitat.
- *Quantitat*: Propietat de les coses que fa que aquestes siguin mesurables. // Porció major o menor d'una cosa, nombre més o menys considerable de coses. // (...) // Qualsevol expressió aritmètica, algèbrica o analítica a la qual hom atribueix un valor.
- *Quantitatiu*: Relatiu o pertanyent a la quantitat o a la determinació de la quantitat. // Que expressa la quantitat.
- *Procés*: Manera de descabdellar-se una acció progressiva. // Seguit de fenòmens, estats, formes, etc. pels quals va passant un ésser, o dels quals és causa una acció, i que integren la contínua i progressiva transformació d'aquest. // (...) // Successió de fases que es repeteixen regularment en un fenomen, en un procediment industrial, etc. // Procediment.

Sembla evident, doncs, que com hem dit abans avaluació i valoració són sinònims, encara que el seu ús social no sigui idèntic, ni presenti la mateixa càrrega semàntica (com apuntava la professora Fernández-Ballesteros). Avaluar sempre significa formular un judici de valor i el valor pot ser qualitatiu o quantitatiu.

Són múltiples els autors que han aportat definicions d'avaluació i aquestes són diverses, plurals i no sempre coincidents. Joan Rovira (1986), en referència a aquesta multiplicitat de definicions existents, identifica tres elements comuns a totes elles: *informació, mesura i criteris de referència*. En resum, les definicions d'avaluació presenten moltes característiques comunes, però també algunes diferències.

A continuació citarem aquelles definicions d'avaluació que considerem més interessants, intentant destacar les que fan referència explícita a l'avaluació de serveis i programes socials. La primera definició d'avaluació que considerem oportú de destacar és l'aportada per M. Antonia Casanova (1992: 31), qui escriu:

*«... la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada».*

Com es pot observar, aquesta definició fa referència explícita al camp educatiu, però el concepte aportat entenem que és extensible a tots els camps d'aplicació de l'avaluació. De fet, sols caldria substituir l'adjectiu *educativa* per l'adjectiu *social* aplicats al substantiu *actuació* per tenir una definició vàlida per a l'avaluació de serveis i programes socials. A més, aquesta definició fa referència explícita a algunes de les característiques que, segons el nostre parer, van estretament associades a qualsevol definició d'avaluació. En aquest sentit destacaríem les quatre característiques següents: a) L'avaluació és un *procés sistemàtic* integrat en el desenvolupament de qualsevol servei o programa. b) L'avaluació persegueix *l'obtenció d'informació significativa que permet formular judicis de valor*. c) L'avaluació és un *instrument que facilita una presa de decisions lògica i racional*. d) La utilització positiva de l'avaluació, en el sentit que aquesta *ha de servir per a millorar i optimitzar allò avaluat*.

Una altra definició d'avaluació que també remarca algunes de les característiques abans apuntades és la facilitada per Justo Arnal, Delio del Rincón i Antonio Latorre (1994: 213):

*«... la evaluación puede considerarse como un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo. Esta decisión dependerá, en parte, del grado de adecuación a un elemento referencial o criterio».*

Com podem veure, aquesta definició, de caràcter genèric, no incorpora cap referència a la utilització dels resultats de l'avaluació, però, per contra, introdueix una nova característica, com ara *l'existència d'uns criteris de referència* (normalment els objectius inicialment previstos) que fan possible l'establiment de judicis de valor<sup>4</sup>.

Per la seva part, Mario Espinoza (1983) considera que l'avaluació sempre ha de tenir una utilitat, és a dir, *ha d'implicar un canvi i una millora del projecte avaluat*, afirmant que *l'avaluació forma part del procés racional de presa de decisions*. Aquest autor (1983: 14) també defineix l'avaluació identificant l'existència de criteris referencials que permeten establir una comparació entre allò aconseguit i allò esperat, si bé ho fa pensant en la seva aplicació específica als serveis i programes socials:

*«Evaluar es comparar en un instante determinado lo que se ha alcanzado mediante una acción con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo a una programación previa».*

En un sentit similar es pronuncia Josep M. Rueda (1993), qui, en l'obra *Programar, implementar proyectos, evaluar. Instrumentos para la acción*, també defineix l'avaluació en funció de la seva aplicació al camp específic dels serveis i programes socials<sup>5</sup>. Aquest autor escriu:

*«La evaluación es la comparación entre los datos que nos sirvieron para constatar la dimensión real del problema y los nuevos datos que hemos obtenido al final (o de los diversos momentos de desarrollo del programa) (...). La evaluación es también una comparación entre la valoración que dimos al problema en la fase de investigación y la que ahora damos a los datos obtenidos en la fase de evaluación»* (Rueda, 1993: 28).

---

<sup>4</sup> En relació amb aquesta darrera afirmació, l'existència d'uns criteris de referència que permeten establir una anàlisi comparativa entre allò esperat i allò aconseguit, podem citar l'aportació de Cesáreo Amezcua (1996: 2), qui defineix l'avaluació com «un proceso que compara lo observado con lo estándar o esperado. Dos ideas sobresalen en esta definición: la idea de observación y la idea de comparación. La comparación requiere que decidamos cómo se relaciona lo observado con lo estándar o esperado. Para comparar hay previamente que conocer lo estándar».

<sup>5</sup> Pel que fa a l'avaluació de serveis i programes socials, aquest autor remarca la importància de l'avaluació de resultats. Així, per exemple, en l'obra abans referenciada, escriu: «Si bien la evaluación es una acción con múltiples significados según atendamos al problema de costos, satisfacción, cualidad, efectos, etc., vamos a centrarnos en el aspecto fundamental de todo programa que es la producción, provocación de cambios en situaciones que hemos definido como problema» (Rueda, 1993: 28).

Si reflexionem sobre aquestes dues darreres aportacions, observarem que impliquen diversos elements significatius, alguns dels quals ja han estat apuntats amb anterioritat, i que ens permeten elaborar la figura següent:

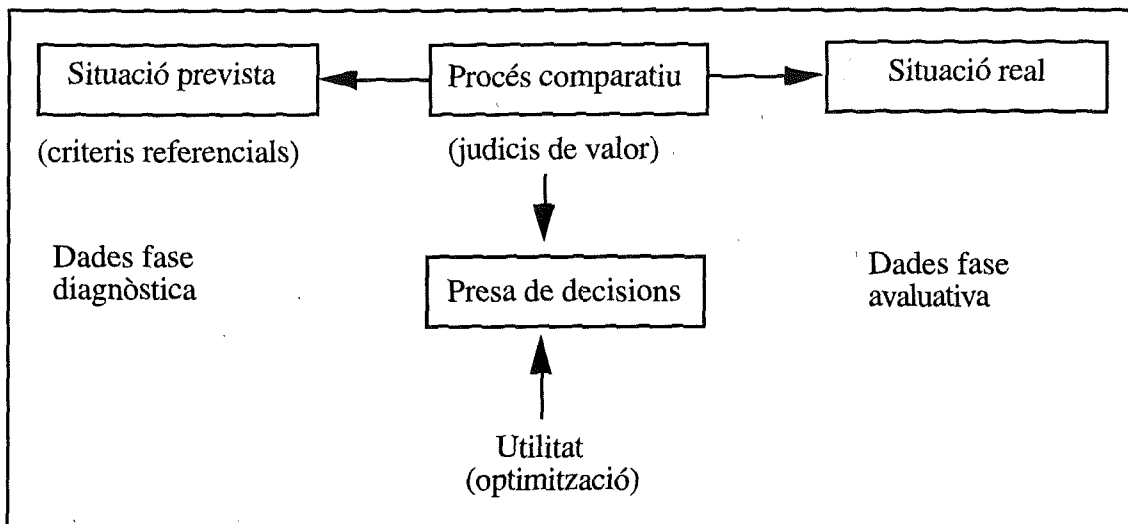


Figura 7: Elements significatius de diverses definicions d'avaluació.

Finalment, citarem una de les definicions més extenses i completes d'avaluació, la qual, a més, es refereix explícitament als serveis i programes socials, identificant aquells elements més significatius per a la seva delimitació conceptual. Aquesta definició és la facilitada per M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992: 18) en l'obra *Evaluación de servicios y programas sociales*, quan defineixen l'avaluació de serveis i programes socials amb les paraules següents<sup>6</sup>:

«La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o se realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados».

<sup>6</sup> Cal advertir que tot aquest text estava en negreta en l'obra original.

Per la nostra part estem d'acord a considerar que *l'avaluació de serveis i programes socials és una forma d'investigació social aplicada, de caràcter sistemàtic, que vol obtenir informació significativa sobre la planificació, el desenvolupament i els resultats d'un determinat servei o programa, per tal de valorar-ne el grau d'adequació a les previsions inicials, amb la finalitat d'establir uns judicis de valor (basats en l'anàlisi comparativa d'allò que s'ha produït amb allò que s'havia previst) que han de facilitar els processos de presa de decisions que afecten el servei o programa avaluat, tenint sempre present la seva utilitat social, en el sentit que les seves conclusions permetin millorar i optimitzar l'esmentat servei o programa.*

Un altre aspecte que volem destacar és que, per a nosaltres, l'avaluació de serveis i programes socials és un *procés continuat i planificat que té lloc al llarg de totes les etapes de desenvolupament d'un servei o programa i no únicament en la seva etapa final.* Per tant, ens allunyem de posicions que entenen l'avaluació com la darrera etapa d'un procés i defensem que l'avaluació ha de tenir lloc al llarg de tot el procés, si bé amb unes característiques i una intensitat diferents.

## **1.2. Concepte d'avaluació de programes**

Un altre terme que s'utilitza freqüentment en relació amb l'avaluació és el d'*avaluació de programes*. Aquesta tendència està molt desenvolupada en els països anglosaxons i té una forta tradició científica, acadèmica i professional, i existeix al seu voltant una nombrosa literatura especialitzada<sup>7</sup>. El tema de l'avaluació de programes és tan important que fins i tot existeixen col·leccions específiques sobre aquest àmbit de l'avaluació, com el cas, per exemple, del "Program Evaluation Kit", col·lecció publicada per l'editorial Sage.

Aquesta tendència té també els seus representants en llengua castellana, entre els quals, a tall d'exemple, podem destacar M. José Aguilar, Francisco Alvira,

---

<sup>7</sup> Entre els autors més destacats que parlen d'avaluació de programes, i sense pretendre aportar una llista exhaustiva sinó tan sols indicativa, podem referir-nos a Robert O. Brinkerhoff, Thomas D. Cook, Carol T. Fitz-Gibbon, Lynn L. Morris, David A. Payne, Peter H. Rossi, Michael Scriven i William R. Shadish. Entre les obres actuals més representatives d'aquesta tendència podem citar, entre altres, les següents: *Program Evaluation: a Practitioner's guide for trainers and educators* (Brinkerhoff et al., 1986), *How to Design a Program Evaluation* (Fitz-Gibbon & Morris, 1987a), *Thinking About Program Evaluation* (Berk & Rossi, 1990), *Practical Program Evaluation* (Pietrak et al., 1990), *Foundations of Program Evaluation. Theories and Practice* (Shadish & Cook & Leviton, 1991), *Program evaluation: methods and case studies* (Posavac & Carey (eds.), 1992), *Hard-won Lessons in Program Evaluation* (Scriven, 1993), *Program Evaluation: a Pluralistic Enterprise* (Sechrest, 1993), *Designing Educational Project and Program Evaluations* (Payne et al., 1994).

Cesáreo Amezcua, Ezequiel Ander-Egg, Guillermo Briones i Rocío Fernández-Ballesteros<sup>8</sup>.

L'avaluació de programes fa referència a múltiples àrees d'intervenció, però fonamentalment cal destacar tres àmbits on aquesta s'ha desenvolupat amb més força i precisió: *l'àmbit social, l'àmbit sanitari i l'àmbit educatiu*. Cal tenir present, però, que quan s'afirma que l'avaluació de programes educatius és una àrea consolidada, els autors es refereixen a una modalitat de l'univers educatiu com l'ensenyament escolar. És a dir, l'afirmació que l'àmbit educatiu té tradició avaluativa sols és vàlida per a una modalitat educativa (l'educació formal), però no per a les altres modalitats. Així, per exemple, en l'educació social, l'àmbit que nosaltres coneixem més i en el qual se centra una part significativa d'aquesta tesi, la cultura de l'avaluació encara està en procés de consolidació i d'implantació, essent l'avaluació un dels elements que han possibilitat la seva institucionalització.

Entre les diverses definicions d'avaluació de programes volem destacar-ne dues. La primera és l'elaborada per Antonio Jiménez (1996a: 27), qui escriu:

«La evaluación de programas es, en definitiva, un proceso que tiene por objeto emitir juicios razonados y objetivos, *a partir del análisis de un conjunto sistemático de datos*, sobre el esfuerzo, la eficacia, la eficiencia y la pertinencia de un programa».

La segona és la facilitada per la professora Rocío Fernández-Ballesteros. Segons aquesta autora, hi ha tres aspectes que han de ser tinguts en compte en tota definició d'avaluació de programes: a) Què es considera com a mèrit del programa, tant pel que fa a l'aconseguit dels objectius inicialment previstos, com pel que fa al seu impacte; b) Com s'avalua aquest mèrit (aquesta avaluació ha de ser sistemàtica i d'acord amb uns patrons predeterminats); i c) Quin és l'objectiu d'aquesta avaluació. En conseqüència, la professora Fernández-Ballesteros (1995b: 23) defineix l'avaluació de programes com segueix:

«... evaluación de programas es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él».

---

<sup>8</sup> Algunes de les obres actuals més representatives d'avaluació de programes en llengua castellana són, a tall indicatiu, les següents: *Evaluación de programas de trabajo social* (Ander-Egg, 1990), *Metodología de la evaluación de programas* (Alvira, 1991), *Evaluación de programas sociales* (Briones, 1991), *Evaluación de servicios y programas sociales* (Aguilar & Ander-Egg, 1992), *Evaluación de programas. Una guía práctica* (Colas & Rebollo, 1993), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (Fernández-Ballesteros (ed.), 1995), *Evaluación de programas sociales* (Amezcua & Jiménez et al., 1996).

Per a Mario Espinoza (1983) l'avaluació de serveis i programes socials presenta dos grans objectius: a) Mesurar el grau d'idoneïtat, efectivitat i eficiència d'un programa o servei; i b) Facilitar el procés de presa de decisions. En canvi, per a Fernández Ballesteros (1995b) l'avaluació de programes, en sentit genèric, té quatre funcions fonamentals: a) Justificació de decisions; b) Actuacions sobre el programa, tot cercant-ne l'optimització; c) Contrastació de teories; d) Comptabilitat pública, tot facilitant la presa de decisions en matèria pressupostària.

En un altre moment, aquesta mateixa autora desenvolupa la segona i la quarta d'aquestes funcions, afirmant que l'avaluació de programes presenta una doble funcionalitat: millorar el disseny i l'aplicació dels programes i les accions (l'avaluació com a mecanisme d'optimització), i proporcionar informació als responsables polítics i al conjunt de la ciutadania, amb l'objectiu de garantir el control i la transparència de la despesa pública (l'avaluació com a mecanisme de control). En relació amb aquesta darrera funció hem de tenir present que existeixen països on l'avaluació dels serveis i programes finançats amb fons públics és preceptiva per mandat legal. Val a dir que en aquests països hi ha una normativa legal que obliga que tot programa o servei que rebi finançament públic sigui avaluat d'acord amb uns patrons prèviament definits. Aquest, però, no és el cas català, ni tampoc espanyol, en el qual no existeix cap normativa ni cap reglamentació que faci obligatòria l'avaluació dels programes finançats amb diners públics<sup>9</sup>.

Tal com hem pogut veure al llarg d'aquest subapartat, el concepte d'avaluació de programes presenta una gran similitud amb el d'avaluació. Per a nosaltres, la principal diferenciació rau en el fet que el concepte d'avaluació és genèric, mentre que el concepte d'avaluació de programes és específic i delimita el camp d'aplicació. Probablement, l'avaluació de programes s'ha desenvolupat més intensament en el camp social, mentre que l'avaluació i la investigació avaluativa han progressat amb més intensitat en el camp educatiu. Nosaltres, en aquesta tesi, ens centrarem, encara que no de forma exclusiva, en l'avaluació de programes, i més concretament en un subsector d'aquesta: l'avaluació de serveis i programes socials.

---

<sup>9</sup> Com molt bé escriu la professora Rocío Fernández-Ballesteros (1995a: 15) en relació amb el cas espanyol i català: «la evaluación de programas supone una actividad potestativa del administrador o de decisión de los responsables en los distintos niveles de la Administración».



### 1.3. Concepte d'investigació avaluativa

El concepte d'investigació avaluativa (*Evaluation Research*) té una llarga i profitosa tradició en la literatura especialitzada en temes d'avaluació, existint autors que utilitzen aquest terme com a sinònim d'avaluació<sup>10</sup>.

Entre els autors que desenvolupen aquest concepte podem destacar John L. Hayman (1991). Aquest autor distingeix entre dos nivells d'investigació: el *nivell bàsic* i el *nivell aplicat*. El primer nivell té a veure amb la construcció de nous coneixements teòrics, mentre que el segon té a veure amb la resolució de problemes concrets. Aquests dos nivells poden ser simples o complexos i la seva diferenciació està en funció del seu objectiu inicial. Altres autors, però, sols consideren com investigació el nivell bàsic, car entenen que la investigació aplicada solament forma part de la pràctica professional. Hayman, per contra, defensa tots dos nivells d'investigació<sup>11</sup>.

Aquest mateix autor distingeix també entre dues modalitats d'investigació segons l'espai on aquesta té lloc: la *investigació experimental* (de laboratori) i la *investigació de camp*. L'elecció d'una o altra modalitat d'investigació dependrà de la naturalesa d'allò que volem estudiar, ja que cadascuna d'aquestes dues modalitats presenta aspectes positius i negatius, aspectes forts i febles. La investigació de laboratori permet accentuar tots els aspectes associats amb el control, mentre que presenta els seus punts febles en relació amb la generalització de les conclusions. Per contra, la investigació de camp accentua els aspectes de generalització, mentre que té problemes de control.

Si acceptem aquesta doble distinció entre investigació bàsica i aplicada i entre investigació experimental i de camp, és possible afirmar que *la investigació avaluativa és una investigació aplicada i de camp*. En aquest sentit es manifesten, tal com hem vist en el punt anterior quan hem facilitat la seva definició d'avaluació de serveis i programes socials, M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg

---

<sup>10</sup> Entre els autors més destacats que han tractat el concepte d'investigació avaluativa, però sense pretendre aportar una llista exhaustiva sinó tan sols indicativa, podem referir-nos a M. José Aguilar, Francisco Alvira, Cesáreo Amezcua, Ezequiel Ander-Egg, Justo Arnal, Sari K. Biklen, Robert C. Bogdan, Thomas D. Cook, Delio Del Rincón, William J. Filstead, John L. Hayman, Allan J. Kimmel, Antonio Latorre, Michael Q. Patton, Charles S. Reichardt i Carol H. Weiss. I algunes de les obres actuals més representatives i importants sobre la problemàtica de la investigació avaluativa són, entre altres, les següents: *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción* (Weiss, 1983), *Qualitative Evaluation and Research Methods* (Patton, 1990), *Investigación y educación* (Hayman, 1991), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología* (Arnal & del Rincón & Latorre, 1994), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Cook & Reichardt, 1995a).

<sup>11</sup> La defensa de la investigació bàsica i de la investigació aplicada com a dos nivells vàlids i complementaris d'investigació s'evidencia en el text següent d'aquest autor: «Por lo tanto, sea que uno se ocupe de construir y verificar teorías -es decir, de investigación básica- o de aplicar a la práctica el conocimiento a partir de la investigación básica -es decir, de investigación aplicada-, está realizando una tarea que puede denominarse legítimamente de investigación» (Hayman, 1991: 14).

(1992) quan afirmen que l'avaluació és una investigació social aplicada. Podem afirmar que la investigació avaluativa és una forma d'investigació social aplicada que vol determinar el valor d'uns determinats serveis, programes, projectes o accions, essent un dels seus trets característics principals formular judicis de valor.

Uns altres autors que defensen també la distinció entre investigació bàsica i aplicada, considerant la investigació avaluativa com una modalitat d'investigació aplicada, són Justo Arnal, Delio del Rincón i Antonio Latorre (1994: 214), els quals escriuen:

«La *investigación evaluativa* se orienta a valorar una situación concreta (programa) y tomar decisiones alternativas; sin embargo, la *investigación básica* apunta a la producción de la teoría, o explicación de fenómenos mediante la determinación de relaciones entre variables».

Segons aquests autors existeixen uns determinats trets característics de la investigació avaluativa que la diferencien de les altres modalitats d'investigació. És a dir, la investigació avaluativa parteix dels processos generals d'investigació, presentant, però, unes característiques específiques. Aquestes característiques seran comentades a l'apartat segon del desè capítol quan fem referència a la caracterització dels dissenys d'avaluació dels serveis i programes socials.

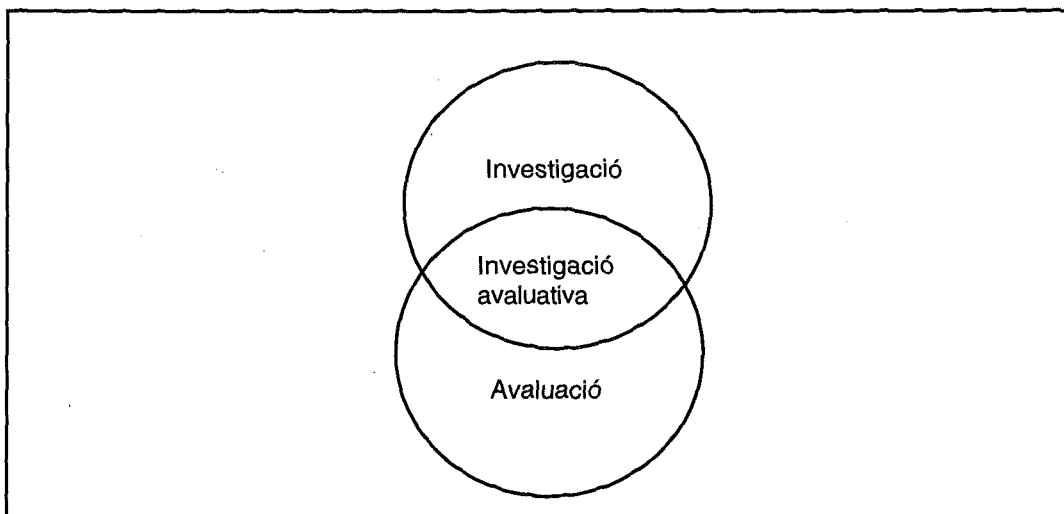
Per la seva part, Allan J. Kimmel (1990: 110) en l'obra *Ethics and Values in Applied Social Research*, quan fa referència a l'avaluació parla també d'investigació avaluativa, entenent que és correcte parlar de l'avaluació com d'una modalitat d'investigació científica aplicada:

«La *investigació avaluativa* és una modalitat d'investigació aplicada, normalment dirigida per científics socials, que té per objectiu valorar si un programa s'ajusta a les previsions inicials. Les avaluacions tendeixen a focalitzar l'atenció en programes que són considerats millorables (...) Donat que aquests programes es troben en plena execució, la recerca avaluativa té lloc en un període de temps més limitat que en altres modalitats d'investigació aplicada com pot ser la investigació institucional.»

En un sentit similar es pronuncien els professors Robert C. Bogdan i Sari K. Biklen (1982: 193) quan diuen que:

«En la *recerca avaluativa*, l'investigador sovint és contractat per una agència per tal de descriure i valorar un programa particular amb l'objectiu de potenciar-lo o bé eliminar-lo. La investigació avaluativa és la modalitat més coneguda de recerca aplicada. El producte d'aquesta modalitat de recerca normalment és un informe escrit».

Intentant resumir tot l'anterior, i refermant la idea que l'avaluació de serveis i programes socials pot ser considerada com una variant de la investigació avaluativa (essent aquesta una investigació social aplicada), reproduïm una figura elaborada per Cesáreo Amezcua (1996) on, de forma gràfica, es representa la investigació avaluativa com l'espai d'intersecció entre els conceptes d'avaluació i d'investigació.



*Figura 8: Concepte d'investigació avaluativa.*

Per tant, el concepte d'investigació avaluativa és el punt d'intersecció entre els conceptes d'investigació i d'avaluació. És a dir, ni totes les investigacions són avaluatives, ni tots els processos d'avaluació són de caràcter investigatiu, si bé les avaluacions sistemàtiques poden ser considerades investigacions avaluatives. En aquest sentit recordem que en un dels punts anteriors hem definit l'avaluació com una forma d'investigació social aplicada.

## **2. BREU HISTÒRIA DE L'AVALUACIÓ**

Els professors Jesús Garanto (1989), en el treball "Modelos de evaluación de programas educativos", i Martí X. March (1997), en el treball "Educación social y evaluación", distingeixen cinc moments històrics en l'evolució històrica del procés de conceptualització de l'avaluació. Aquests cinc moments són els que es desenvolupen tot seguit.

Una primera etapa té lloc a finals del segle XIX i principis del segle XX, quan el mesurament científic dels fenòmens i les conductes humanes i socials constitueix la base i els orígens llunyans del que després serà l'avaluació educativa. En aquesta primera etapa es desenvolupa una avaluació centrada en l'establiment de diferències individuals, determinant quina és la posició relativa del subjecte

dintre del grup normatiu. És una avaluació que facilita informació sobre els subjectes, però no sobre les accions.

Una segona etapa té lloc entre els anys vint i els anys cinquanta, essent Ralph Tyler, defensor de l'avaluació per objectius, un dels seus autors més representatius. En aquesta etapa l'avaluació s'entén d'acord amb quatre elements: a) L'avaluació es defineix com un procés que té per objecte determinar en quin grau s'han aconseguit els objectius prèviament fixats; b) L'avaluació no consisteix únicament en mesurar, sinó que també implica l'adopció de judicis de valor; c) L'objectiu del procés avaluatiu és determinar quin és el grau de canvi que ha tingut lloc en la realitat, per tal d'optimitzar un programa; d) Predomini dels plantejaments empírics i de les metodologies quantitatives d'investigació avaluativa. És important destacar que aquesta segona etapa representa l'origen del concepte actual d'*avaluació de programes socials*<sup>12</sup>.

En relació amb el *model d'avaluació per objectius* de Tyler, la professora M. Antonia Casanova (1992: 29) escriu: «Según este modelo, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos propuestos inicialmente». Per tant, segons aquest model, l'avaluació seria un procés que vol valorar en quin grau han estat aconseguits els objectius inicialment proposats. El model d'avaluació per objectius serà posteriorment criticat, especialment per Scriven (qui proposarà un model d'avaluació lliure d'objectius).

La tercera i quarta etapes tenen lloc al llarg de la dècada dels anys seixanta. Entre els autors més representatius de la tercera etapa podem citar L. J. Cronbach (l'avaluació en relació amb la presa de decisions) i Michael S. Scriven (el model d'avaluació lliure d'objectius). És durant aquesta tercera etapa que es desenvolupen els conceptes d'*avaluació formativa*, o avaluació del procés d'implantació d'un programa amb l'objectiu de millorar-ne el desenvolupament, i d'*avaluació sumativa*, o avaluació dels objectius aconseguits i dels resultats obtinguts (eficàcia i eficiència del programa). Així mateix, també es construeix la distinció entre *avaluació intrínseca i extrínseca*: la primera fa referència a la valoració del disseny del programa (avaluació del mateix instrument), mentre que la segona fa referència a la valoració dels seus efectes (avaluació dels resultats aconseguits mitjançant l'aplicació de l'instrument). En aquesta etapa es comença també a utilitzar el terme d'*investigació avaluativa*.

Entre els autors més representatius de la quarta etapa podem destacar Bloom, Mager i Gagné. Aquests construeixen dos enfocaments significatius i diferen-

---

<sup>12</sup> En relació amb aquesta darrera afirmació podem llegir les paraules següents de Francisco Alvira (1991: 9): «La evaluación de programas/intervenciones sociales, tal como se entiende hoy en día, comienza en los años 40/50 en EE UU centrada en la evaluación de objetivos en el campo de la educación. R. Tyler es sin duda el representante más relevante de estos comienzos».

ciats en l'avaluació educativa: l'avaluació orientada envers els alumnes i els professors i l'avaluació orientada envers els instruments educatius

En aquestes dues darreres etapes, ja es desenvolupen aportacions que seran d'utilitat en relació amb l'educació social i els serveis i programes socials. Per la nostra part diríem que es manifesten crítiques a les metodologies quantitatives i es formulen les primeres aproximacions qualitatives en l'avaluació, opinió que es veu reforçada per les paraules següents de March (1997: 411):

«Durante la década de los años sesenta se empieza a producir un cambio, y aparecen nuevas investigaciones evaluativas, que tienen como consecuencia más clara y manifiesta la construcción progresiva de un nuevo paradigma sobre nuevos supuestos teóricos y epistemológicos; se trata del desarrollo progresivo de un modelo evaluativo de carácter cualitativo, crítico y procesual-simbólico».

Quant a aquest canvi progressiu d'orientació metodològica, podem citar l'aportació de Francisco Alvira (1991: 9-10), qui escriu:

«En 1963 D. Campbell y J. Stanley publican su capítulo de diseños preexperimentales, experimentales y cuasiexperimentales en investigación educativa dando pie a una nueva perspectiva evaluativa centrada en el método experimental (...). A mediados de los 70 y principios de los 80 esta perspectiva entra en crisis esencialmente por una razón: la realización de auténticos experimentos sociales es muy difícil, en muchos casos imposible y siempre requiere un gran esfuerzo económico llevando mucho tiempo, por lo que sus resultados muchas veces no resultan ni útiles ni utilizables (...). La situación actual en la metodología de la evaluación es una situación plural, compleja y más realista que la existente hace unos años».

Finalment existeix una cinquena etapa que té lloc durant els anys setanta i vuitanta. Autors destacats d'aquesta etapa són, entre altres, Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln, Hamilton i McDonald. És una etapa amb proliferació de models avaluatius de totes les característiques i dimensions i amb plena acceptació de les metodologies quantitatives i qualitatives, consolidant-se la pluralitat de models i de metodologies d'avaluació<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Hem de tenir present que al llarg d'aquestes diverses etapes de la història de l'avaluació s'han desenvolupat diferents models d'avaluació, cadascun dels quals remarca o prioritza uns determinats aspectes o uns determinats criteris valoratius associats a l'avaluació. No és la nostra intenció desenvolupar ara aquests diversos models d'avaluació, ja que són prou coneguts, han estat referenciats en moltes obres i no són pas models específics de l'àmbit social. Tan sols ens interessa indicar que alguns dels models d'avaluació més coneguts són *l'avaluació orientada a objectius*, de Ralph Tyler; *l'avaluació centrada en els interessos dels clients o patrocinadors*, de R. Stake; *l'avaluació orientada a la presa de decisions*, de L. J. Cronbach i Daniel L. Stufflebeam; *l'avaluació naturalista*, d'Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln; *l'avaluació*

D'aquest procés històric, el professor Martí X. March remarca que l'educació social (un dels elements constitutius dels serveis i programes socials) n'ha estat absent. És a dir, la història de l'avaluació en el camp educatiu és la història de l'avaluació aplicada a l'ensenyament escolar, però no a d'altres universos educatius més propers o part integrant del camp social. Com el mateix March (1997: 410) escriu:

«En cualquier caso, lo que resulta evidente es que, en la evolución de estos modelos evaluativos, la educación social ha tenido poca importancia y trascendencia, ya que las aportaciones realizadas han sido nulas debido a la escasa institucionalización de la educación social, tanto desde la perspectiva profesional y social como académica y científica».

Per la seva part, el professor nord-americà Ernest R. House (1993) es fa ressò de l'expansió de l'avaluació en el moment actual. Aquest procés d'expansió va iniciar-se fa uns 50 anys i s'accelerà a partir de l'any 1965, amb l'aprovació als Estats Units de l'*Elementary and Secondary Education Act*. L'aprovació d'aquesta Acta va transformar l'avaluació en un camp multidisciplinar, amb tradicions separades i amb múltiples històries de desenvolupament. Aquest autor entén que la societat industrial, amb la crisi de les institucions tradicionals, possibilita el procés de consolidació i d'expansió de l'avaluació. En aquest sentit, House (1993: 17) escriu:

«... la pèrdua d'influència de les institucions tradicionals fa que la societat cerqui noves formes d'autoritat, com pot ser la ciència. La necessitat de legitimació és especialment aguda per a les accions de govern (...). Els governs, cada cop més complexos, centralitzats i allunyats del contacte directe amb la gent, i privats dels mecanismes tradicionals de suport, s'han girat a cridar l'autoritat científica, i en resposta a aquesta crida hi ha el rol que ha exercit l'avaluació formal».

Val a dir que és durant el tercer terç del segle XX que l'avaluació s'ha configurat com una institució, una professió i una disciplina. La consolidació i l'expansió de l'avaluació estan en funció de les modernes societats de mercat, i llur evolució dependrà de la transformació d'aquestes societats. Ara bé, House apunta que l'avaluació no té un mercat propi i independent, sinó que el seu mercat ha estat creat per les administracions públiques, ja que són les agències governamentals els principals clients de l'avaluació. Aquesta darrera afirmació és especialment significativa si tenim present quina és la realitat de l'avaluació de serveis i programes socials en el nostre país. A la feble tradició i cultura avaluativa cal afegir

---

*orientada a la utilització dels resultats*, de Michael Q. Patton; o *l'avaluació lliure d'objectius o avaluació centrada en els interessos i les necessitats dels usuaris*, de Michael Scriven.

la seva dependència institucional. És a dir, les experiències d'avaluació en el camp social són limitades i, en una gran part, han estat iniciativa de les administracions públiques mateixes amb l'objectiu de justificar una decisió sobre la continuïtat o la supressió del servei o programa avaluat que havia estat adoptada abans de conèixer les conclusions aportades per l'estudi avaluatiu.

En aquest sentit, House (1993) fa referència a una investigació de Rist (duta a terme entre el 1989 i el 1990) que consistí en examinar les activitats avaluatives en vuit països (Estats Units, Gran Bretanya, Canadà, Alemanya, Noruega, Dinamarca, Suïssa i Holanda)<sup>14</sup>. Les diferències entre aquests vuit països poden agrupar-se al voltant de les cinc dimensions següents: a) Centralització *versus* descentralització dels processos d'avaluació; b) Executiu *versus* legislatiu, qui requereix l'avaluació; c) Nivell d'independència o autonomia dels equips investigadors; d) Accés públic o privat als continguts i les conclusions de les avaluacions; e) Lligams dels equips d'avaluació amb les empreses audidores.

Tal com hem afirmat en referència a l'aprovació de l'*Elementary and Secondary Education Act*, des dels anys seixanta s'han produït canvis estructurals i conceptuals en l'avaluació. Estructuralment, l'avaluació s'ha integrat dintre de les planificacions i les organitzacions (no és un element aliè o extern, sinó un element integrat a l'organització), mentre que conceptualment l'avaluació ha evolucionat des de posicions monolítiques fins a posicions pluralistes, acceptant múltiples mètodes, criteris, mesuraments, perspectives, audiències i interessos. L'avaluació s'ha convertit en un camp inter i intradisciplinar.

Tal com abans hem afirmat, és possible relacionar l'eclosió de l'avaluació amb l'afebliment de les institucions i les estructures socials tradicionals. En una societat plural, l'avaluació esdevé una forma d'autoritat cultural. En aquest sentit podem llegir les paraules següents d'Ernest R. House (1993: 28):

«L'avaluació com a institució i professió va emergir en part com a resultat de la feblesa de les estructures tradicionals en el capitalisme desenvolupat. Aporta autoritat científica als governs, els quals tracten amb societats plurals, seculars i professionalitzades que són difícils de governar. A causa d'aquesta dificultat, hi ha un increment de la demanda de serveis d'avaluació».

Acabarem aquest apartat amb dues afirmacions relacionades amb la situació actual de l'avaluació. En primer lloc, cal tenir present que durant els anys seixanta, amb el creixement econòmic i l'expansió de l'Estat del benestar, l'avaluació for-

---

<sup>14</sup> House cita també un altre estudi realitzat per Derlien sobre la implementació de l'avaluació en aquests mateixos països. Segons aquest estudi es poden identificar tres onades d'expansió i d'implementació dels programes d'avaluació: la primera, en els anys seixanta, afectà als EUA; la segona, a finals dels anys seixanta i primers dels anys setanta, va implicar Suècia, Canadà, Alemanya i la Gran Bretanya; mentre que la tercera, al llarg dels anys vuitanta, va afectar Noruega, Dinamarca, Suïssa, França i Holanda.

mava part de la planificació dels nous programes socials. Per contra, a partir dels anys vuitanta, amb la crisi econòmica i la crisi de l'Estat del benestar, l'avaluació és un instrument per a justificar la reducció i la retallada dels programes i de les despeses socials. En segon lloc, cal remarcar que durant els darrers anys els avaluadors han abandonat posicions lliures de valors per prendre consciència de l'impacte ètic i polític del seu treball. Aquest aspecte serà estudiat en el proper capítol, quan parlem de les qüestions actuals de reflexió i de debat en el camp de l'avaluació.

### 3. MODALITATS D'AVALUACIÓ

#### 3.1. Diverses aportacions al voltant de les modalitats d'avaluació

Hi ha diverses classificacions dels tipus o modalitats d'avaluació, i existeix un ampli conjunt d'autors que aporten propostes diferents. En general, però, aquests autors desenvolupen les seves aportacions a partir d'uns mateixos, o si més no similars, criteris de classificació. Podem afirmar que la majoria d'aquestes propostes de classificació dels tipus o modalitats d'avaluació es fonamenten en un, o en diversos, dels criteris de classificació següents:

- El moment en què té lloc l'avaluació, identificació de la posició temporal del procés en el qual s'executa: *QUAN té lloc l'avaluació.*
- Des de quina posició institucional s'efectua l'avaluació, quines són les persones que s'encarreguen d'aquesta i quina és la seva relació amb la institució responsable del programa o servei avaluat: *QUI executa l'avaluació.*
- Quins són els objectius generals i específics que persegueix l'avaluació, quina és la seva finalitat: *el PERQUÈ de l'avaluació.*
- Quin és el disseny metodològic utilitzat, quin és el model metodològic elegit: *COM es fa l'avaluació.*

A continuació presentarem algunes de les classificacions que considerem significatives<sup>15</sup> i, posteriorment, desenvoluparem una síntesi creativa d'aquestes

---

<sup>15</sup> Entre els autors que aporten una tipologia de les modalitats d'avaluació a partir de l'aplicació de diversos criteris de classificació citarem les aportacions de Mario Espinoza (1983), M. Antonia Casanova (1992), M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992), Donald E. Chambers, Kenneth R. Wedel i Mary K. Rodwell (1992), i Rocío Fernández-Ballesteros (1995b).



aportacions, desenvolupant les modalitats d'avaluació en funció dels criteris de classificació abans esmentats.

Mario Espinoza (1983) presenta una tipologia de les modalitats d'avaluació que compartim plenament i que, de fet, desenvoluparem en el proper apartat. Aquesta tipologia està basada en l'aplicació de tres criteris de classificació:

- a) *En funció de quan té lloc l'avaluació:*
  - › Avaluació formativa.
  - › Avaluació sumativa.
  
- b) *En funció de qui efectua l'avaluació:*
  - › Avaluació interna.
  - › Avaluació externa.
  - › Avaluació mixta.
  
- c) *En funció de quins són els objectius de l'avaluació (què és allò que es vol avaluar):*
  - › Avaluació de necessitats.
  - › Avaluació de disseny.
  - › Avaluació d'execució o procés.
  - › Avaluació d'impacte o producte.

Espinoza presenta, però, un quart criteri de classificació en funció de quin és el *disseny d'avaluació* utilitzat. En aquest cas l'autor parla de models i no de modalitats d'avaluació. Aquest quart criteri de classificació es fonamenta en quin ha estat el disseny d'avaluació; hi ha tres modalitats de disseny metodològic: l'experimental, el quasi-experimental i el no experimental. Com altres autors, considera que una correcta o bona avaluació implica la complementarietat entre aquestes diverses modalitats. És a dir, l'aplicació d'aquests quatre criteris de classificació no presenta caràcter exclouent, sinó complementari. Existeixen, per tant, múltiples possibilitats de classificació derivades de la combinació de les diverses modalitats incloses en cadascun dels criteris de classificació. Així, per exemple, una avaluació interna pot ser formativa o sumativa, i al mateix temps pot centrar-se en l'avaluació de necessitats, de disseny, d'execució o d'impacte, així com seguir un disseny metodològic experimental, quasi-experimental o no experimental.

Per la seva part, M. Antonia Casanova (1992) identifica quatre criteris de classificació<sup>16</sup>, cadascun dels quals dóna lloc a diverses modalitats d'avaluació:

---

<sup>16</sup> Aquesta autora presenta un cinquè criteri de classificació, idèntic a l'apuntat per Espinoza (1983) i abans assenyalat. Aquest criteri es fonamenta en quin ha estat el disseny d'avaluació, existint tres models: l'experimental, el quasi-experimental i el no experimental.

1. *Modalitats segons la finalitat o funció de l'avaluació:*
  - › Avaluació formativa.
  - › Avaluació sumativa.
  
2. *Modalitats segons l'extensió de l'avaluació:*
  - › Avaluació global.
  - › Avaluació parcial.
  
3. *Modalitats segons els agents avaluadors:*
  - › Avaluació interna.
  - › Avaluació externa.
  
4. *Modalitats segons el moment d'aplicació de l'avaluació:*
  - › Avaluació inicial.
  - › Avaluació processual.
  - › Avaluació final.

El primer i tercer criteris de classificació són compartits amb altres classificacions (Espinoza, 1983; Aguilar & Ander-Egg, 1992; Fernández-Ballesteros, 1995b), però el segon i quart criteris presenten unes particularitats que justifiquen que els tractem amb més deteniment. A continuació, sols desenvolupem el segon criteri de classificació aportat per aquesta autora (les modalitats segons l'extensió de l'avaluació), ja que el quart criteri (les modalitats segons el moment d'aplicació de l'avaluació) coincideix amb les aportacions de M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg, i seran exposades quan parlem de la classificació elaborada per aquests darrers autors. Segons l'extensió de l'avaluació, M. Antonia Casanova identifica dues modalitats d'avaluació: l'avaluació global i l'avaluació parcial.

*L'avaluació global* pretén englobar tots els components del programa o servei, avaluant-lo de forma integral. El punt fort d'aquesta modalitat és la seva globalitat, ja que s'apropa al programa o servei avaluat com a un tot integrat, en què totes les seves parts i dimensions estan interrelacionades. Per contra, el seu punt feble és la complexitat, així com la dificultat d'interpretar totes les dades i totes les seves possibles interconnexions. Segons Casanova (1992: 45): «La función de este modelo es facilitar el perfeccionamiento del objeto evaluado (...), durante todo el proceso evaluativo», i, per tal d'aconseguir-ho, l'avaluació global ha de tenir en compte, al llarg del seu procés, quatre submodalitats: l'avaluació de context, l'avaluació d'entrada, l'avaluació de procés i l'avaluació de producte.

*L'avaluació parcial* pretén l'estudi i la valoració de determinats components o aspectes del programa o servei avaluat. És a dir, no valora el programa o servei (sistema) en la seva totalitat i globalitat, sinó únicament determinats elements (subsistemes) d'aquest. El seu punt fort és la viabilitat, mentre que el seu punt feble és que facilita una visió parcial i limitada del programa o servei avaluat. En conseqüència, només desenvolupa una de les submodalitats abans identificades.

Per tant, serà una avaluació parcial referida al context, a l'entrada, al procés o al producte.

M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992) estableixen una tipologia de les modalitats d'avaluació en funció de quatre criteris de classificació:

- a) *Modalitats segons el moment d'aplicació de l'avaluació:*
  - › Avaluació ex-ante.
  - › Avaluació durant l'execució.
  - › Avaluació ex-post.
  
- b) *Modalitats segons les funcions de l'avaluació:*
  - › Avaluació formativa.
  - › Avaluació sumativa.
  
- c) *Modalitats segons la procedència dels agents avaluadors:*
  - › Avaluació interna.
  - › Avaluació externa.
  - › Avaluació mixta.
  - › Autoavaluació.
  
- d) *Modalitats segons els aspectes que són objecte d'avaluació:*
  - › Avaluació del disseny i de la conceptualització del programa.
  - › Avaluació de la instrumentalització i del seguiment del programa (avaluació del procés).
  - › Avaluació de l'eficàcia i de l'eficiència del programa (avaluació de resultats i d'impacte).

Tal com hem dit quan parlàvem de les aportacions de M. Antonia Casanova, a continuació únicament exposem els continguts de les modalitats derivades del moment d'aplicació de l'avaluació. Segons aquest criteri de classificació, podem identificar tres modalitats: a) L'avaluació ex-ante o avaluació inicial, b) L'avaluació durant l'execució o avaluació processual, c) L'avaluació ex-post o avaluació final.

*L'avaluació ex-ante o avaluació inicial* té lloc a l'inici d'un procés avaluador i consisteix en la recollida de dades sobre la situació de partida. L'anàlisi i la interpretació d'aquestes dades proporcionen un diagnòstic inicial que serveix per a introduir, en cas necessari, modificacions o correccions<sup>17</sup>. *L'avaluació durant l'execució o avaluació processual* consisteix en la valoració, mitjançant la recollida continuada i sistemàtica de dades, del funcionament del sistema al llarg

---

<sup>17</sup> Com escriuen Aguilar i Ander-Egg (1992: 27), l'avaluació ex-ante o avaluació inicial: «Consiste en evaluar el programa o proyecto en sí mismo, mediante la estimación crítica de su pertinencia, viabilidad y eficacia potencial, con el fin de proporcionar criterios racionales sobre la conveniencia o no de llevar a cabo un programa o proyecto».

del procés<sup>18</sup>. I, finalment, l'*avaluació ex-post o avaluació final* rau en l'obtenció de dades, a l'acabament del procés, per tal de valorar el nivell d'aconseguitment dels objectius. Aguilar i Ander-Egg (1992) distingeixen entre l'avaluació final (té lloc a l'acabament de l'execució del programa, avalua els resultats directes) i l'avaluació ex-post (té lloc temps després, avalua resultats indirectes o diferits). Afirment també que aquesta modalitat inclou la valoració de l'eficàcia i de l'eficiència, així com dels resultats i de l'impacte.

Els professors Donald E. Chambers, Kenneth R. Wedel i Mary K. Rodwell (1992), seguint les aportacions del patró professional de l'Evaluation Research Society (ERS), identifiquen sis tipus o modalitats d'avaluació. Aquestes modalitats combinen, al nostre entendre, dos dels criteris de classificació abans esmentats: el moment en què té lloc l'avaluació i la finalitat o els objectius que persegueix l'avaluació. De l'aplicació combinada d'aquests dos criteris, se'n deriven les sis modalitats següents:

- a) *L'anàlisi inicial o preliminar*. Són aquelles activitats avaluatives que tenen lloc abans de la implementació del programa: l'avaluació de necessitats, l'avaluació del disseny, etc.
- b) *Valoració de l'avaluabilitat*. Són aquelles activitats avaluatives relacionades amb l'avaluabilitat del servei o programa. Es determina el grau d'avaluabilitat i, per tant, la viabilitat de l'avaluació.
- c) *L'avaluació formativa*. Són aquelles activitats avaluatives que tenen lloc mentre el programa s'està implementant i desenvolupant. Tenen per objectiu la introducció de modificacions que millorin i optimitzin la seva execució.
- d) *L'avaluació d'impacte o resultats*. Són aquelles activitats avaluatives de caràcter sistemàtic i formal que volen valorar el nivell d'aconseguitment dels objectius prèviament establerts. Es valoren els resultats aconseguits mitjançant l'aplicació del programa per tal d'aportar elements que facilitin la presa de decisions relacionada amb el seu futur: continuïtat, ampliació, reducció o supressió del programa.

---

<sup>18</sup> M. Antonia Casanova (1992: 51) escriu: «La evaluación procesual es de gran importancia dentro de la concepción de evaluación formativa, ya que, al ofrecer información de modo permanente, permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si, por el contrario, aparecen desviaciones que pueden desvirtuar los resultados y que obligarían a reconducir, de inmediato, la acción educativa que se esté llevando a cabo». I M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992: 28) escriuen: «Es la que se realiza durante la fase de ejecución, suministrando información sobre la marcha del programa con una ponderación de los resultados. Su objetivo básico es evaluar los cambios situacionales, es decir, establecer en qué medida se está cumpliendo y realizando el programa o prestando un servicio de acuerdo a la propuesta inicial».

- e) *La monitorització dels programes.* Són aquelles activitats avaluatives que tenen a veure amb el desenvolupament real i previst del programa, així com també observar si el desenvolupament del programa s'adreça a la població prevista o bé presenta algun esbiaix.
- f) *Les metaavaluacions.* Són aquelles activitats avaluatives que consisteixen a valorar indirectament un programa a partir dels resultats aconseguits per altres avaluacions. Consisteixen a rellegir i fer una segona lectura dels resultats i els descobriments d'altres avaluacions. Pretén revisar el significat i l'impacte dels resultats d'una avaluació feta anteriorment.

Per la seva part, la professora Rocío Fernández-Ballesteros (1995b) desenvolupa una tipologia de les modalitats d'avaluació en funció de tres criteris de classificació:

1. *Modalitats segons quan té lloc l'avaluació:*
  - › Avaluació formativa.
  - › Avaluació sumativa.
2. *Modalitats segons quins són els objectius de l'avaluació:*
  - › Avaluació proactiva.
  - › Avaluació retroactiva.
3. *Modalitats segons la posició des d'on s'efectua l'avaluació:*
  - › Avaluació interna.
  - › Avaluació externa.

Aquestes modalitats d'avaluació, excepció feta de les derivades del segon criteri de classificació, ja han estat apuntades anteriorment. A continuació sols expossem, per la seva singularitat, els conceptes d'*avaluació proactiva* i d'*avaluació retroactiva*. La primera té lloc durant l'execució del programa, amb la finalitat d'assistir i facilitar els processos de presa de decisions que afecten la seva implementació i execució. Mentre que la segona té com a objectiu facilitar la comptabilitat del programa quant a resultats; aporta indicadors del nivell d'execució del programa. Aquesta autora considera que aquestes diverses tipologies no presenten caràcter exclouent sinó complementari. Aquesta posició, que comparim plenament, queda patent en les paraules següents de la professora Fernández-Ballesteros (1995b: 35):

«... los distintos tipos de evaluación de programas han sido organizados en función de una serie de criterios (referidos a cuándo, para qué o quién evalúa), lo más necesario es resaltar que los distintos tipos de evaluación apuntados no son excluyentes entre sí, sino que, más bien, se complementan e incluso implican recomendaciones de utilización».

Fins aquí hem fet referència a diverses tipologies d'avaluació basades en l'aplicació de més d'un criteri de classificació. Hi ha autors, però, que estableixen tipologies a partir de l'aplicació d'un únic criteri<sup>19</sup>. Entenem que aquestes propostes no són vàlides en si mateixes, però sí que aporten elements que són d'interès i que complementen les anteriors. És a dir, per a nosaltres, i tal com apuntàvem al començament d'aquest apartat dedicat a les modalitats de l'avaluació, existeixen quatre criteris de classificació d'aquestes (segons el moment temporal, la posició institucional dels avaluadors, els objectius i el disseny metodològic) que són complementaris. Per tant, no és correcte utilitzar un únic criteri de classificació, si bé cadascun d'aquests criteris, complementàriament als altres, pot aportar elements de debat i de reflexió.

Francisco Alvira (1991) desenvolupa diverses modalitats d'avaluació a partir de les finalitats o objectius que aquestes persegueixen, algunes de les quals seran incorporades a la proposta que nosaltres farem en el proper apartat. Alvira parla, en funció dels objectius o finalitats, de les modalitats d'avaluació següents:

- a) *Avaluació de necessitats*. Té per objectiu analitzar el volum i les característiques essencials del problema que la intervenció vol solucionar:
- b) *Avaluació del disseny/conceptualització del programa d'intervenció*. Vol valorar el disseny inicial del servei o programa avaluat.
- c) *Avaluació de l'avaluabilitat*. Consisteix a valorar si un programa és o no és avaluable, amb l'objectiu d'evitar despeses i esforços innecessaris.
- d) *Avaluació de la implementació*. Consisteix a avaluar l'adequació de la realitat pràctica a la teoria, ja que tot programa ha d'instrumentalitzar-se d'acord amb uns esquemes teòrics prèviament fixats. Per tant, cal valorar si aquesta instrumentalització s'adequa o no a les previsions teòriques. L'avaluació de la implementació té dos grans objectius: a) esbrinar i descriure com funciona el programa, i b) analitzar fins a quin punt existeixen diferències entre el funcionament real i el previst.
- e) *Avaluació de la cobertura*. Pretén analitzar fins a quin grau un determinat servei o programa arriba a la població destinatària. No sols es tracta de calcular-ne la cobertura, sinó també d'analitzar si hi ha algun esbiaix de cobertura i les possibles barreres o dificultats d'accessibilitat al programa. Aquesta modalitat és, de fet, una submodalitat de la monitorització i el seguiment de programes que a continuació es descriu.

---

<sup>19</sup> Entre els autors que aporten una tipologia de les modalitats d'avaluació a partir de l'aplicació d'un únic criteri de classificació citarem les aportacions de Francisco Alvira (1991) i Antonio Jiménez (1996b; 1996c) en relació amb els objectius o finalitats de l'avaluació; i les aportacions de Fitz-Gibbon & Morris (1987a) i John L. Hayman (1991) pel que fa als dissenys metodològics.

- f) *Monitorització i seguiment del programa.* És aquella avaluació continuada de l'execució del programa que es duu a terme en l'àmbit intern i amb l'objectiu de facilitar-ne la direcció i la gestió. Aquesta avaluació pretén que l'execució sigui com més òptima millor i per això recull constantment dades i informació sobre el desenvolupament del programa. La monitorització i el seguiment de serveis i programes té per objectiu el seguiment de l'execució per tal de detectar errors i introduir-hi modificacions i/o correccions que n'optimitzin el funcionament. Entre els diferents possibles tipus de seguiment, Alvira en cita cinc: cobertura, esforç, procés, productivitat i qualitat.
- g) *Avaluació de resultats.* Consisteix en l'avaluació dels resultats aconseguits i se centra en la població destinatària del programa<sup>20</sup>.
- h) *Avaluació d'impacte.* És similar al cas anterior, però amb la diferència que s'avalua l'impacte sobre el conjunt de la població i no únicament sobre la població destinatària del programa.
- i) *Avaluació econòmica.* L'anàlisi se centra en el cost (despesa) del programa en relació amb els resultats aconseguits. És a dir, avalua la relació existent entre resultats i despesa.

Antonio Jiménez (1996c), en el treball "Recogida y análisis de datos", parla de quatre modalitats d'avaluació en funció de quins objectius es volen aconseguir<sup>21</sup>: a) *Avaluacions de necessitats* (detecció i valoració de necessitats); b) *Avaluacions de disseny i conceptualització* dels programes (valoració de l'avaluabilitat dels serveis i programes); c) *Avaluació del procés* (inclou l'avaluació de la implementació, monitorització i seguiment dels programes, així com de l'esforç, de la cobertura i de la productivitat); d) *Avaluació del producte* (efectivitat, eficàcia, eficiència i impacte). Jiménez (1996c: 115) defensa especialment l'avaluació de producte, ja que entén que:

---

<sup>20</sup> Per Alvira l'avaluació de resultats és clau i, sens dubte, és una modalitat imprescindible: «A través de diferentes tipos de evaluación se puede constatar que el programa está bien diseñado, que el esfuerzo puesto en el mismo en recursos de todo tipo es el adecuado, que la población objeto realmente está cubierta por el programa, etc., pero si no se logra aportar evidencia empírica de que el programa tiene unos efectos determinados -los esperados- los otros tipos de análisis se quedan vacíos (...). Normalmente, la mayor parte de los otros tipos de evaluación que no sea el de resultados tienen sentido como complementos del análisis de la efectividad de un programa; para poder comprender mejor por qué sí o por qué no se logran los objetivos esperados» (Alvira, 1991: 45).

<sup>21</sup> Aquestes modalitats coincideixen amb les identificades per Espinoza (1983) quant als objectius o finalitats de l'avaluació, que han estat oportunitat explicades quan hem fet referència a la proposta d'aquest autor, qui, recordem-ho, no estableix una tipologia de l'avaluació basada en un únic criteri de classificació (els objectius o finalitats de l'avaluació), sinó que utilitza quatre criteris (quan s'efectua l'avaluació, qui la duu a terme, quins en són els objectius i quin és el seu disseny metodològic).

«... ésta es, de alguna manera, la evaluación definitiva, pues de poco sirve constatar que un programa está bien diseñado, cumple las condiciones mínimas de evaluabilidad, se ha implementado en forma acorde con su diseño, ha alcanzado a la población objetivo sin sesgos destacables, ha desarrollado el adecuado esfuerzo, utilizando adecuadamente los recursos de que disponía y transformando los insumos en los productos previstos, si no logra inducir unos cambios determinados (precisamente los que de él se esperaban) en el entorno social».

Hem d'advertir que aquest mateix autor, en el treball "Diseño de la evaluación" (Jiménez, 1996b), apunta unes altres modalitats d'avaluació derivades d'aquest mateix criteri de classificació. Aquestes són l'avaluació orientada a objectius, l'avaluació orientada a la presa de decisions, l'avaluació orientada al client i l'avaluació pluralista. Ens referirem a la darrera aportació d'aquest autor, encara que els seus continguts se separen de tots els presentats anteriorment. La caracterització d'aquestes quatre modalitats és la següent:

- a) *Avaluació orientada a objectius*. Té per finalitat determinar la coherència entre els objectius dels programes i els resultats obtinguts. Des d'aquesta modalitat, l'avaluació ha de facilitar la concreció i la clarificació consensuada dels objectius i l'establiment d'un conjunt d'indicadors que permetin quantificar i/o valorar el nivell d'aconseguit d'aquests objectius. Cal també establir els nexes causals entre l'aplicació del programa i els resultats obtinguts, ja que aquests resultats podrien ser generats per factors o variables aliens al mateix programa. Aquesta modalitat se centra en els resultats i no en el procés, en relació amb aquesta afirmació, Jiménez (1996b: 93) escriu: «la evaluación es, fundamentalmente, una evaluación del impacto del programa: importan menos al evaluador las condiciones en que el programa se desarrolla que los resultados finales que se obtienen». Aquest és també un dels seus punts febles més destacats, el qual rau en el fet de no avaluar el procés i, per tant, no col·laborar en la presa de decisions.
- b) *Avaluació orientada a la presa de decisions*. Contràriament al cas anterior, aquesta modalitat se centra en el procés més que no pas en els resultats. La seva intenció final no és tant avaluar en quin grau s'han aconseguit els objectius, com proporcionar informació significativa a les persones que prenen decisions en relació amb el servei o programa avaluat. En aquesta modalitat una de les finalitats principals és assessorar aquelles persones que prenen decisions. Per tant, es dirigeix als polítics, els tècnics i els professionals que tenen alguna vinculació amb el servei o programa avaluat.
- c) *Avaluació orientada al client*. Aquesta modalitat incorpora la perspectiva dels usuaris i dels destinataris del programa avaluat. És a dir, no úni-



cament es tenen presents els objectius del programa, sinó també les necessitats dels usuaris: «Para esta perspectiva, la evaluación es un balance entre los valores de un programa y las expectativas y criterios que las diferentes personas y colectivos implicados (no únicamente los planificadores, agentes y personas con capacidad de decisión, sino también los clientes) tienen sobre el programa» (Jiménez, 1996b: 94).

- d) *Avaluació pluralista*. Intenta combinar les modalitats anteriors, ja que té en compte els resultats però també el procés, considera les necessitats i els objectius, la perspectiva dels tècnics i la perspectiva dels destinataris, etc. És un model democràtic que fomenta la participació de tots els agents implicats en el desenvolupament i l'aplicació del programa.

Probablement, la darrera proposta d'aquest autor s'allunya dels continguts d'aquest apartat. S'assembla que la seva proposta, més que parlar de modalitats en funció dels objectius de l'avaluació, parla de tendències o d'estils d'avaluació, especialment si tenim present la caracterització que fa de les avaluacions centrades en la presa de decisions o en el client, així com també de l'avaluació pluralista. Entenem que aquestes varietats d'avaluació constitueixen *estils* més que no pas modalitats d'avaluació. Per tal de justificar la nostra afirmació, cal dir, a manera d'exemple, que l'avaluació pluralista es caracteritza per ser participativa i democràtica, trets amb els quals estem totalment d'acord, però com a trets característics d'un determinat estil d'avaluació més que no pas com a característiques d'una modalitat basada en els objectius. Per contra, hem de reconèixer que la seva primera proposta, en la qual parla d'avaluació de necessitats, d'avaluació de disseny i conceptualització dels programes, d'avaluació del procés i d'avaluació del producte, sí que ens sembla plenament vàlida, essent, de fet, similar, per no dir idèntica, a la proposta que nosaltres desenvoluparem en el tercer punt del proper subapartat quan establim les modalitats d'avaluació en funció dels objectius.

Per la seva part, Carol T. Fitz-Gibbon i Lynn L. Morris (1987a), autores de *How to Design a Program Evaluation*, dediquen el segon capítol d'aquest llibre a parlar de diversos dissenys metodològics d'avaluació, els quals estan en funció de l'aplicació de dos criteris de classificació: la població i la seqüència temporal.

Pel que fa a la població, parlen de *grup experimental* (E-grup), format per un conjunt de persones que reben l'impacte del programa, i de *grup de control* (C-grup), format per un conjunt de persones que no reben aquest impacte o bé reben l'impacte d'un programa alternatiu. D'aquesta manera és possible establir una anàlisi comparativa entre ambdós grups, els quals han de presentar un nivell de similitud tan elevat com sigui possible. Els grups de control poden ser equivalents al grup experimental o no ser-ho. Aquesta equivalència depèn de si presenten o no les mateixes característiques i la mateixa composició. La millor manera d'aconseguir aquesta equivalència és la distribució aleatòria dels subjectes en dues mostres idèntiques (equivalents). Cal tenir present que en

moltes situacions no és possible establir grups de control equivalents i llavors és necessari establir grups no equivalents.

Respecte a la seqüència temporal, distingeixen entre *pretest* i *posttest*. Els primers s'apliquen abans de l'inici d'un programa o d'un experiment, mentre que els segons són aplicats amb posterioritat.

De l'aplicació del primer criteri de classificació (la població), se'n deriven tres modalitats: a) E-grup, b) E-grup i C-grup equivalents, c) E-grup i C-grup no equivalents. De l'aplicació del segon criteri de classificació (seqüència temporal), se'n deriven unes altres tres modalitats: a) Pretest i Postest, b) Postest únicament, c) Series temporals.

De les possibles combinacions d'aquestes diverses modalitats derivades dels dos criteris de classificació abans comentats, les autores defensen la validesa de sis dissenys metodològics d'avaluació:

a) *Models de grup de control:*

- › Disseny-1: E-grup i C-grup equivalents, Pretest i Postest.
- › Disseny-2: E-grup i C-grup equivalents, Postest únicament.
- › Disseny-3: E-grup i C-grup no equivalents, Pretest i Postest.

b) *Models de series temporals:*

- › Disseny-4: E-grup, Series temporals.
- › Disseny-5: E-grup i C-grup no equivalents, Series temporals.

c) *Altres models:*

- › Disseny-6: E-grup, Pretest i Postest.

Entenem que és possible associar els dissenys presentats per Fitz-Gibbon i Morris (1987a) amb els presentats per Espinoza (1983) i Casanova (1992). Segons la nostra interpretació de les aportacions d'aquests autors, el disseny experimental inclou els dissenys 1 i 2 de Fitz-Gibbon i Morris, mentre que el disseny quasi-experimental inclou els dissenys 3 i 5, i, finalment, el disseny no experimental engloba els dissenys 4 i 6.

Un altre autor que també fa referència a diverses modalitats del disseny experimental és John L. Hayman (1991). Aquest identifica cinc modalitats d'aquest disseny<sup>22</sup>:

1. Dissenys de grup únic (amb les variants de pretest i de pretest-postest).
2. Dissenys amb grup de control (amb les variants de pretest i de pretest-postest). Segons Hyman, el mètode experimental clàssic és el darrer d'aquests.
3. Dissenys de grups paral·lels.
4. Dissenys factorials.
5. Dissenys quasi-experimentals.

A manera de resum direm que al llarg d'aquest subapartat hem desenvolupat les aportacions de diversos autors al voltant de les modalitats d'avaluació. Aquestes propostes es fonamenten en l'aplicació de criteris de classificació plurals, els quals donen lloc a tipologies no sempre coincidents, si bé és possible identificar uns criteris i unes tipologies que es repeteixen amb relativa freqüència. Les diverses tipologies d'avaluació apuntades al llarg d'aquest subapartat poden resumir-se, d'una manera esquemàtica, en la taula següent:

---

<sup>22</sup> No descriurem les característiques d'aquests diversos dissenys, ja que presenten moltes similituds amb els presentats per Fitz-Gibbon i Morris (1987a) i abans descrits.

<i>Criteri de classificació</i>	<i>Modalitats d'avaluació</i>
<i>Segons quan s'avalua (moment temporal de l'avaluació)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Avaluació formativa</li> <li>› Avaluació sumativa</li>   <li>› Avaluació inicial</li> <li>› Avaluació processual</li> <li>› Avaluació final</li> </ul>
<i>Segons l'extensió de l'avaluació</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Avaluació parcial</li> <li>› Avaluació global</li> </ul>
<i>Segons qui avalua (posició institucional de l'equip avaluador)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Autoavaluació</li> <li>› Avaluació interna</li> <li>› Avaluació externa</li> <li>› Avaluació mixta</li> </ul>
<i>Segons què s'avalua (objectius o finalitats de l'avaluació)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Avaluació de necessitats</li> <li>› Avaluació de disseny</li> <li>› Avaluació de procés o d'execució: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Implementació, monitorització i seguiment</li> <li>. Esforç, cobertura, productivitat i qualitat</li> </ul> </li> <li>› Avaluació de producte: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Efectivitat, eficàcia, eficiència</li> <li>. Resultats i impacte</li> </ul> </li>   <li>› Avaluació proactiva</li> <li>› Avaluació retroactiva</li> </ul>
<i>Segons com s'avalua (disseny metodològic)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Disseny experimental</li> <li>› Disseny quasi-experimental</li> <li>› Disseny no experimental</li>   <li>› Metodologies quantitatives</li> <li>› Metodologies qualitatives</li> </ul>

**Taula 2:** Principals modalitats d'avaluació apuntades per diferents autors.

Cal remarcar que aquestes modalitats no són excloents, sinó complementàries. És a dir, tota avaluació pot classificar-se des de qualsevol dels criteris abans esmentats, sense que l'aplicació d'un criteri exclogui l'aplicació dels altres. Per exemple, una avaluació interna pot ser sumativa o formativa, al mateix temps que pot utilitzar un disseny metodològic experimental, quasi-experimental o no experimental.

D'altra banda, cal tenir present que, a la pràctica, l'aplicació d'aquests criteris de classificació no sempre és clara i precisa. Especialment pel que fa als objectius de l'avaluació. Entenem que els altres tres criteris (quan té lloc l'avaluació, qui l'efectua i quin és el disseny metodològic escollit) sempre poden ser aplicats de manera clara i unívoca, no així el criteri referent a quins són els objectius de l'avaluació. Aquest criteri de classificació és vàlid quan una avaluació té caràcter parcial, centrant-se en la valoració d'un únic aspecte del programa o del servei avaluat, però perd validesa quan l'avaluació té caràcter global, ja que en aquest cas aquesta incorpora al llarg del procés d'avaluació les diverses modalitats segons els objectius. En altres paraules, una avaluació de necessitats, de disseny, de procés o de producte sempre té caràcter parcial. Mentre que una avaluació global incorporarà aquestes quatre modalitats, ordenadament i sistemàticament, al llarg del procés.

### **3.2. Una proposta de classificació de les modalitats d'avaluació**

A continuació es desenvoluparan les diverses modalitats d'avaluació a les quals hem fet referència en relació amb els criteris de classificació inicialment exposats: quan té lloc l'avaluació, qui la fa, amb quina finalitat i amb quin disseny metodològic.

Ppel que fa al primer criteri de classificació (quan té lloc l'avaluació), parlarem de les avaluacions formativa i sumativa, mentre que el segon criteri (la posició institucional de l'avaluador) ens permetrà parlar de l'avaluació externa i de l'avaluació interna (amb la variant de l'autoavaluació). L'aplicació del tercer criteri (els objectius de l'avaluació) farà possible que exposem l'avaluació de necessitats, de disseny, de procés i de producte (amb les submodalitats respectives), mentre que, en referència al quart i darrer criteri (el disseny metodològic triat), exposarem els dissenys experimental, quasi-experimental i no experimental, així com també els models basats en la utilització de metodologies quantitatives i qualitatives d'investigació i d'avaluació.

Davant d'aquestes modalitats nosaltres prendrem posició, encara que aquesta no sigui excloent. Així, ens mostrarem partidaris de l'avaluació formativa, de l'avaluació externa (de caràcter participatiu i democràtic) i de la pluralitat metodològica que accepta l'aplicació de metodologies tant quantitatives com qualitatives

(així com també integrades) d'avaluació. No prendrem opció, però, en relació amb les diverses modalitats existents en funció dels objectius, ja que entenem que aquestes presenten caràcter complementari, essent necessari que una avaluació global les inclogui totes, si bé en diferents moments del procés avaluatiu. Per tant, per a nosaltres les avaluacions han de ser formatives, externes (però amb participació de tots els col·lectius implicats o afectats), globals (en el sentit de tenir en compte la complementaritat entre l'avaluació de necessitats, de disseny, de procés i de producte) i metodològicament plurals (tot i que en el camp dels serveis i programes socials ens mostrem especialment receptius a les aportacions de la metodologia qualitativa).

### 3.2.1. Modalitats segons el moment en què es fa l'avaluació

L'*avaluació formativa* consisteix en l'avaluació del procés d'implementació d'un programa o servei i té lloc mentre aquest s'està executant. L'*avaluació sumativa*, per contra, consisteix en l'avaluació dels resultats o efectes aconseguits mitjançant l'aplicació i l'execució del programa o servei, i té lloc quan aquest ja ha estat executat<sup>23</sup>. El caràcter processual, continuat i de seguiment de l'avaluació formativa i el caràcter final, puntual i de producte de l'avaluació sumativa queden patent en les quatre definicions que destaquem a continuació:

«Una evaluación es formativa si su finalidad es ayudar en la puesta en marcha de un programa; en su buen funcionamiento, en su modificación en caso de ser necesario; una evaluación es sumativa si se pretende simplemente juzgar un programa con la intención de mantenerlo o hacerlo desaparecer» (Alvira, 1991: 34) .

«La evaluación formativa, también denominada de seguimiento o de proceso, es la realizada *durante* la aplicación del programa. La evaluación sumativa, también llamada evaluación de resultados o de impacto, es la que se lleva a cabo una vez *finalizado* el programa. Los objetivos de la evaluación sumativa no necesariamente difieren de los propios de la evaluación formativa, pudiendo dirigirse tanto a la mejora del programa como a su contabilidad y justificación» (Fernández-Ballesteros, 1995b: 32-33).

«La función *formativa* de la evaluación se lleva a cabo principalmente en la *evaluación de procesos* e implica, por tanto, la obtención de datos rigurosos a lo largo de ese proceso (...), de manera que en todo momento se posea conocimiento preciso de la situación en que éste se encuentra *para*

---

<sup>23</sup> Hem utilitzat la denominació d'*avaluació sumativa* (directament derivada de la terminologia anglosaxona), ja que pensem que aquest terme, tot i no ser conceptualment precís, ha estat adoptat per gairebé tots els autors que han escrit en llengua castellana sobre aquest tema. Un autor que facilita una alternativa terminològica pel que fa a l'avaluació sumativa és Xavier Ballart (1992), qui proposa la utilització del terme *avaluació conclusiva* per a fer referència a aquesta modalitat d'avaluació.

*tomar decisiones de mejora (...) se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y, a la vez, sirve para ajustar los procesos de cara a conseguir las metas propuestas (...) Un rasgo importante en la definición de la evaluación formativa es su carácter continuo (...) [Per contra] La función sumativa de la evaluación, por su parte, resulta ser más propia para la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Se aplicará, por tanto, en el momento concreto en que se toma la decisión de evaluar un objeto o componente determinado. No se pretende modificar o mejorar nada de ese objeto o de ese componente, sino simplemente determinar su valía, positiva o negativa, en función de la utilización que se desee hacer de los mismos posteriormente» (Casanova, 1992: 41-43).*

«La **evaluación sumativa** hace referencia al estudio de los resultados o efectos de un programa. A través de esta modalidad evaluativa se determina hasta qué punto se cumplen los objetivos o se producen los efectos previstos. Determina el valor de un programa una vez que ha sido desarrollado, investiga los efectos y los compara con las necesidades de los usuarios o beneficiarios. Podemos decir, entonces, que este tipo de evaluación se dirige básicamente a juzgar si un programa vale la pena mantenerlo o darlo por terminado. (...) La **evaluación formativa** hace referencia al seguimiento que se realiza durante el proceso de ejecución de un programa o proyecto. Proporciona información acerca de cómo se desarrolla dicho proceso y sirve básicamente para ayudar a la puesta en marcha de un programa o para mejorar lo que se está realizando o su funcionamiento» (Aguilar & Ander-Egg, 1992: 29-30).

*Nosaltres som partidaris de l'avaluació formativa, ja que entenem que l'avaluació és un procés continuat en el temps i al llarg de totes les etapes de desenvolupament d'un servei o programa. L'avaluació no únicament ha de tenir lloc quan un programa ja ha estat executat i amb l'única finalitat de valorar-ne els resultats aconseguits, sinó que s'ha de desenvolupar al llarg de tot el procés de desenvolupament del programa (des de la seva planificació, durant la seva implementació i execució, i fins a la seva finalització) i ha de tenir per finalitat no únicament el producte obtingut, sinó també la valoració de les necessitats, el disseny i el procés generats.*

Una altra característica definitòria de l'avaluació formativa és que aquesta aplica els resultats obtinguts al llarg de tot el procés. És a dir, els resultats de l'avaluació no únicament faciliten la presa de decisions un cop s'ha acabat el procés d'avaluació, sinó que aquesta presa de decisions té lloc al llarg de totes les fases i sense necessitat d'esperar la finalització de l'avaluació. L'avaluació formativa vol aportar elements d'anàlisi i de reflexió que permetin millorar el servei o el programa avaluat i aquesta millora pot tenir lloc al llarg de tot el procés d'avaluació i no solament quan aquest ja ha finalitzat.

Entenem que aquest tret distintiu de l'avaluació formativa fa que aquesta modalitat sigui especialment indicada en relació amb l'avaluació de serveis i programes socials, ja que aquests serveis i programes presenten unes característiques qualitatives relacionades amb el fet que són processos complexos que tenen lloc al llarg de períodes llargs de temps i que produeixen efectes secundaris a mitjà o llarg termini, que fan que l'avaluació formativa s'hi adapti molt bé. En el procés d'avaluació d'un servei o d'un programa social és possible identificar aspectes (positius i negatius) la modificació dels quals incideix de forma directa i immediata en la millora del servei o programa avaluat, sense necessitat de posposar l'aplicació d'aquestes mesures fins al final del procés d'avaluació. En definitiva, en les avaluacions formatives els processos de retroalimentació entre l'equip avaluador i els directores i els professionals dels serveis o programes avaluats són constants, de tal manera que les recomanacions i les indicacions que es van elaborant són d'aplicació immediata i no diferida.

En aquest sentit és possible relacionar les modalitats formativa i sumativa amb les que apuntarem en el tercer punt, quan establirem una tipologia de l'avaluació segons quins són els seus objectius o finalitats. Mentre que l'avaluació formativa es relaciona amb totes les modalitats establertes en funció dels objectius perseguits, l'avaluació sumativa sols es relaciona amb una d'aquestes, l'avaluació de producte. Ara bé, això no vol dir que l'avaluació sumativa no sigui indicada davant situacions concretes, especialment quan es vol valorar els resultats o efectes aconseguits. Probablement, l'avaluació sumativa només té viabilitat quan es vol una avaluació parcial centrada en la valoració de resultats, tot obviant altres dimensions de caràcter dinàmic i processual que s'inclourien en cas d'efectuar una avaluació global.

### **3.2.2. Modalitats segons la posició des d'on es fa l'avaluació**

Una altra forma de classificar les modalitats d'avaluació consisteix a establir una tipologia en funció de quina és la posició institucional de l'avaluador. Des d'aquesta perspectiva, s'acostuma a distingir entre l'*avaluació interna* i l'*avaluació externa*. La primera és duta a terme per la mateixa institució responsable de l'execució del programa, mentre que la segona s'efectua des de fora, per professionals d'una altra institució, amb una formació i una preparació específiques i especialitzades<sup>24</sup>.

Normalment, l'avaluació interna la desenvolupen professionals de la mateixa institució sense implicació directa en l'execució del programa o servei avaluat.

---

<sup>24</sup> De forma molt simplificada, entenem que és possible afirmar que una avaluació és interna o externa en funció de qui és el responsable de la seva planificació i execució. En relació amb aquesta darrera afirmació, Francisco Alvira (1991: 34) escriu: «Otra dicotomía muy usada es la evaluación *interna/externa*, según donde se sitúe el evaluador, si dentro del programa o se trate de un evaluador externo al mismo programa».



En cas que existeixi aquesta implicació o vinculació, estaríem parlant d'una nova variant de l'avaluació interna: l'autoavaluació. Per a nosaltres l'*autoavaluació* és una varietat de l'avaluació interna, en la qual els avaluadors no únicament són professionals de la mateixa institució, sinó que estan directament implicats en la gestió del programa o servei avaluat. La distinció entre avaluació interna i autoavaluació queda força clara en el treball de M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992: 31-32), quan escriuen:

«... [l'avaluació interna] es la que se realiza con la participación (como evaluadores) de personas que pertenecen a la institución promotora o gestora del programa o proyecto a evaluar, pero que no son directamente responsables de la ejecución [...] mentre que en l'autoavaluació [...] las actividades evaluativas están a cargo de aquellos que están implicados directamente en la ejecución del programa o proyecto, y que valoran y enjuician sus propias actividades para determinar si están cumpliendo las metas propuestas».

Considerem que l'autoavaluació és una modalitat molt poc freqüent en el camp social, ja que presenta punts febles que limiten la seva objectivitat, independència, validesa i fiabilitat. De fet, aquesta modalitat presentaria totes les limitacions de l'avaluació interna, però amb una intensitat més acusada, essent possible qüestionar la seva objectivitat. Tal vegada, l'autoavaluació pot ser útil en altres camps, com és el cas de l'educació, però entenen que la seva utilització en l'avaluació de serveis i programes socials presenta limitacions serioses.

Malgrat que nosaltres sols parlem d'avaluació interna i externa, cal recordar que hi ha autors<sup>25</sup> que parlen d'una tercera modalitat: la *mixta*. Aquesta seria una variant de qualsevol d'aquestes dues i consistiria en la incorporació de l'opinió i la participació de tècnics i professionals externs, en el cas de l'avaluació interna, i en la incorporació de professionals de la mateixa institució, en el cas de l'avaluació externa.

Tant l'avaluació interna com l'avaluació externa presenten avantatges i inconvenients. La professora Fernández-Ballesteros (1995b) analitza els punts forts i febles d'aquestes dues modalitats des de diversos criteris: la possibilitat de millora del programa, el nivell de reactivitat de les parts implicades, el volum de la despesa, el grau d'objectivitat, la utilització de patrons d'avaluació i el nivell de credibilitat social. L'anàlisi dels punts forts i febles de l'avaluació interna i externa en funció dels criteris abans esmentats s'exemplifica gràficament en la taula següent aportada per aquesta autora:

---

<sup>25</sup> Aquest seria el cas, per exemple, de Mario Espinoza (1983) i de M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992).

	<i>Avantatges</i>	<i>Inconvenients</i>
<i>Avaluació interna</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Optimitza la millora del programa.</li> <li>- Minimitza la reactivitat dels subjectes participants.</li> <li>- Genera menys despeses.</li> <li>- Té més influència sobre el programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimitza l'objectivitat.</li> <li>- Minimitza la credibilitat social de l'avaluació.</li> <li>- Minimitza la utilització de tecnologia dura i de models.</li> </ul>
<i>Avaluació externa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maximitza l'objectivitat.</li> <li>- Maximitza la utilització de tecnologia dura (disseny, instruments).</li> <li>- Maximitza la credibilitat social de l'avaluació.</li> <li>- Maximitza la utilització de models.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimitza les possibilitats de millora del programa.</li> <li>- Accentua la reactivitat dels subjectes participants.</li> <li>- Genera més despeses.</li> <li>- Té menor influència sobre el programa.</li> </ul>

*Taula 3: Punts forts i febles de l'avaluació interna i de l'avaluació externa.*

Hem de tenir present que l'elecció d'una o altra modalitat té implicacions envers l'autonomia dels avaluadors, ja que l'avaluació interna sempre està més condicionada per factors institucionals i per interessos corporatius i personals que no pas l'avaluació externa. En aquest sentit, House (1993: 52) escriu: «Una altra diferència important és el nivell d'avaluació interna o externa, si les avaluacions són organitzades i dirigides des de dintre o des de fora de les mateixes agències governamentals. Aquesta localització afecta la independència de l'avaluació».

Per la seva part, el professor Martí X. March (1997) afirma que ambdues modalitats són vàlides, si bé l'elecció d'una o altra dependrà de l'objecte i de la finalitat de l'avaluació. Les avaluacions interna i externa no són dues modalitats excel·lents, sinó que són complementàries. Segons ell, l'avaluació externa és especialment indicada per a l'avaluació dels resultats obtinguts, mentre que l'avaluació interna és especialment indicada per a l'avaluació dels processos desenvolupats. Així mateix, March introdueix una reflexió força interessant: allò important no és únicament qui fa l'avaluació (persona o equip intern o extern a l'organització), sinó quina és la relació (i possible dependència) entre aquest i els responsables de l'organització. En altres paraules, l'avaluació externa no és garantia d'objectivitat i d'independència, essent necessari conèixer quin és el tipus de relació que s'estableix entre els avaluadors i els responsables del programa o servei objecte d'avaluació.

### 3.2.3. Modalitats segons els objectius de l'avaluació

L'aplicació d'aquest tercer criteri de classificació dóna lloc a tipologies diverses<sup>26</sup>. Nosaltres entenem que segons els objectius o continguts podem distingir entre quatre modalitats d'avaluació:

- » Avaluació de necessitats.
- » Avaluació de disseny i de valoració de l'avaluabilitat.
- » Avaluació d'execució o de procés (també dita de monitorització o seguiment).
- » Avaluació de producte (alguns autors parlen de resultats i/o d'impacte).

Aquestes quatre modalitats d'avaluació són complementàries i no excloents, ja que una bona avaluació possiblement hauria de desenvolupar totes quatre modalitats, si bé en moments diferents del procés.

*L'avaluació de necessitats* hauria de ser prèvia al mateix disseny del servei o del programa (de fet, se suposa que aquest servei o programa ha estat pensat i creat en funció d'unes necessitats prèviament detectades i quantificades). És, per tant, i segons el nostre entendre, la primera modalitat avaluativa que hauria de desenvolupar-se i la que fa possible el disseny i la planificació inicials del programa o servei que després es voldrà avaluar<sup>27</sup>.

Un cop detectades i valorades les necessitats, caldrà procedir a *l'avaluació del disseny* del servei o programa que es vol avaluar i a la *valoració de la seva avaluabilitat*. L'avaluació del disseny pot tenir lloc al mateix temps que es dissenya i planifica el servei o programa o bé amb posterioritat, si bé l'opció més adequada és l'avaluació paral·lela, d'acord amb la idea abans expressada i defensada d'entendre l'avaluació com una activitat transversal a tot el procés de disseny i d'execució del programa o servei avaluat. La valoració de l'avaluabilitat és una conseqüència de l'anterior, ja que l'avaluació del disseny del servei o programa avaluat ens permetrà valorar-ne l'avaluabilitat, és a dir, si aquest servei o programa pot o no pot ser avaluat d'acord amb els requisits metodològics. Aquesta és una decisió crítica en tot procés d'avaluació, ja que en cas que l'avaluabilitat del servei o programa avaluat es valori en sentit negatiu no serà possible continuar endavant el procés d'avaluació. És per això que nosaltres som partidaris

---

<sup>26</sup> Per exemple, en el primer punt d'aquest mateix apartat hem fet referència a les aportacions de diversos autors sobre aquest tema. Entre d'altres hem parlat dels treballs d'Espinoza (1983), Alvira (1991), Aguilar i Ander-Egg (1992), i Jiménez (1996b; 1996c)

<sup>27</sup> Al llarg d'aquesta tesi no utilitzem en cap moment els termes *d'avaluació diagnòstica* i *d'avaluació orientadora*, tot i que entenem que els seus significats estan inclosos en els continguts que presentem. Per a nosaltres, tota avaluació és diagnòstica a partir del moment que estableix la valoració d'una situació (essent especialment important aquesta funció diagnòstica en el cas de la modalitat de l'avaluació de necessitats), i tota avaluació és orientadora, ja que una de les finalitats que assignem a l'avaluació és proporcionar informació significativa que faciliti els processos de presa de decisions.

que l'avaluació de disseny tingui lloc en el moment de planificar el servei o programa, per tal com d'aquesta manera serà possible valorar-ne l'avaluabilitat, tot introduint les modificacions de disseny que facin possible les posteriors avaluacions d'execució i de producte.

Després, cal fer el seguiment i la monitorització del procés d'implantació i d'execució del servei o programa avaluat. Aquí ens passa com abans, aquest seguiment pot fer-se paral·lelament al procés d'implementació del servei o programa avaluat (una avaluació constant i paral·lela a l'execució del programa, de tal manera que sigui possible introduir modificacions al llarg de tot el procés) o posteriorment, un cop el programa ja ha estat executat. Aquesta *avaluació de procés o d'execució* (monitorització i seguiment del programa o servei avaluat) consta de diverses submodalitats<sup>28</sup>:

- *Avaluació de la cobertura.* Fa referència a la informació sobre el volum de població atesa, el perfil d'usuaris, l'anàlisi del possible esbiaix poblacional, el grau d'accessibilitat del programa o servei, etc. És a dir, analitza la població que és atesa pel servei o programa avaluat.
- *Avaluació de l'esforç.* Consisteix a determinar les ràtios existents entre recursos i cobertura poblacional. Per exemple, si volem atendre n' usuaris, necessitarem n'' professionals, per tant, hi ha una ràtio n'/n''.
- *Avaluació del procés.* Analitza les activitats desenvolupades i el temps d'intervenció.
- *Avaluació de la productivitat.* Se centra en els professionals que intervenen i analitza quina és la productivitat d'aquest personal. Per exemple, el nombre de casos que atén cada professional, les activitats que exerceix, etc. És a dir, avalua el treball dels recursos humans i cada professional en concret.
- *Avaluació de la qualitat.* Valora els aspectes qualitius del treball efectuat. Per exemple, el temps dedicat a cada usuari, la mitjana de temps de tramitació d'una determinada prestació, etc.

Per la seva banda, Aguilar i Ander-Egg (1992) entenen que l'avaluació del procés inclou les submodalitats següents: l'avaluació de la cobertura, l'avaluació de la implementació, l'avaluació de l'ambient de l'organització i l'avaluació del rendiment dels recursos humans. A nosaltres, donada la finalitat del nostre estudi (l'avaluació de serveis i programes socials), ens interessa desenvolupar els con-

---

<sup>28</sup> Nosaltres desenvolupem l'aportació de Francisco Alvira (1991), qui entén que l'avaluació de procés o d'execució inclou la valoració de la cobertura, de l'esforç, del procés, de la productivitat i de la qualitat. Altres autors, com ara Jiménez (1996c), consideren que aquesta està integrada per la implementació, la monitorització i el seguiment dels programes i per la valoració de l'esforç, la cobertura i la productivitat.

tinguts de la segona submodalitat apuntada per aquests autors: *l'avaluació de la implementació i del seguiment d'un servei o programa*. L'avaluació de la implementació comporta tres aspectes: l'avaluació de les tasques de preparació i motivació, l'avaluació dels recursos disponibles i l'avaluació de la disponibilitat de medis físics. Mentre que l'avaluació del seguiment inclou l'avaluació dels procediments utilitzats i de les activitats efectuades, la valoració de la coordinació interna i externa i l'existència de mecanismes de control operacional.

L'avaluació de la implementació d'un programa presenta diversos aspectes positius, entre els quals és possible destacar els següents: a) Permet valorar el grau d'implementació del programa, de tal manera que els èxits o fracassos poden atribuir-se a la teoria que el sosté o bé a l'esbiaix d'implementació<sup>29</sup>; b) Permet distingir entre aquelles parts o elements del programa que realment funcionen de les parts o elements que no ho fan; c) Permet aportar recomanacions i correccions sense necessitat d'esperar que acabi d'executar-se; d) Presenta un nivell elevat de detecció i d'identificació d'aquelles causes indirectes que expliquen implementacions febles o pobres.

Finalment, *l'avaluació de producte* té lloc a l'acabament del procés amb l'objectiu d'avaluar els efectes aconseguits. El concepte d'avaluació de producte es defineix molt bé en l'obra de M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992: 103), quan afirmen:

«... ya no se trata de evaluar el programa en sí, sino de evaluar los cambios que se producen en la realidad, o mejor dicho, en relación a la situación-problema que se trata de superar. Nos explicamos: un programa puede estar alcanzando sus objetivos, hacer una buena utilización de sus recursos, tener una base administrativa adecuada, etc. y, sin embargo, podría no responder a las necesidades y problemas reales existentes o no incidir en el contexto que pretende modificar».

L'avaluació de producte consta de diverses submodalitats associades a la valoració de l'eficàcia, l'efectivitat i l'eficiència del servei o programa avaluat en relació amb els resultats aconseguits i l'impacte obtingut<sup>30</sup>. Antonio Jiménez (1996c) entén que l'avaluació de producte inclou la valoració de l'eficàcia, de l'efectivitat, de l'eficiència i de l'impacte del programa o servei. Mentre que Francisco Alvira (1991: 41-42) distingeix entre l'avaluació dels resultats i de l'impacte:

---

<sup>29</sup> Cal tenir present que el fet que un programa no aconsegueixi els objectius previstos pot obeir, entre altres, a dues raons principals: la seva teoria o plantejament són erronis, o bé aquesta teoria pot ser certa però la implementació ha estat insuficient o inadequada

<sup>30</sup> La distinció entre aquestes diverses variants de l'avaluació de producte és també desenvolupada per M. José Aguilar i Ezequiel Ander-Egg (1992), els quals distingeixen entre l'avaluació de l'eficàcia, de l'efectivitat i de l'eficiència, així com entre l'avaluació dels resultats i de l'impacte.

«En el caso de la evaluación de resultados se trata de establecer cuáles son los resultados del programa sobre la población objeto del mismo, o más exactamente sobre los usuarios/beneficiarios del programa; mientras que en la evaluación del impacto se trata de analizar los efectos del programa sobre una población más amplia: la comunidad o pueblo, personas asociadas a los usuarios, etc. (...) Resulta evidente que si la evaluación se lleva a cabo teniendo en cuenta *todos* los posibles efectos del programa, y no sólo los queridos o previstos, evaluación de resultados y de impacto se confundirán en un solo tipo de evaluación».

Nosaltres entenem que l'avaluació d'un programa o servei social habitualment desenvoluparà al llarg del procés diverses modalitats d'avaluació segons els objectius, però és també possible que una avaluació desenvolupi una única modalitat, bé sigui perquè aquest és l'encàrrec institucional explícit, o bé perquè aquesta sigui l'única opció operativa possible i viable. Així, per exemple, entenem que una institució o una administració pública poden estar interessades en una avaluació de necessitats, abans de dissenyar qualsevol possible estratègia d'intervenció. O també és possible que l'encàrrec de l'avaluació s'origini un cop el programa ja ha acabat i, en aquest cas, caldrà focalitzar els esforços en l'avaluació de producte (prenent caràcter secundari les altres modalitats avaluatives segons objectius).

Probablement, la diferenciació entre unes i altres modalitats estigui en quin és l'aspecte concret del programa o servei en el qual l'avaluació orienta l'accent. És a dir, difícilment una avaluació sols executarà una de les quatre modalitats aquí apuntades, però és possible que prioritzi, que accentui i intensifiqui, una d'aquestes modalitats.

#### **3.2.4. Modalitats segons el disseny metodològic de l'avaluació**

Finalment, establirem una tipologia de les modalitats d'avaluació en funció del darrer criteri de classificació que hem apuntat, és a dir, segons quin és el *disseny metodològic* que ha estat utilitzat. En relació amb aquest criteri, la majoria d'autors acostumen a distingir entre els *dissenys experimental, quasi-experimental i no experimental* d'avaluació<sup>31</sup>, si bé altres autors també parlen dels *dissenys quantitativus i qualitativus* d'avaluació.

A continuació establirem els trets característics d'aquests diversos dissenys metodològics, si bé nosaltres som partidaris de la segona proposta que hem apuntat, és a dir, de la distinció entre dissenys quantitativus i qualitativus d'avaluació. Aquesta darrera afirmació entenem que està justificada pel tema específic de la

---

<sup>31</sup> Entre els autors que distingeixen entre els dissenys experimentals, quasi-experimentals i no experimentals d'avaluació podem citar Mario Espinoza (1983) i M. Antonia Casanova (1992).

tesi que presentem, l'avaluació de serveis i programes socials, ja que en aquest àmbit específic de l'avaluació és més interessant i útil distingir entre els dissenys quantitatiu i qualitatiu que no pas parlar de dissenys experimentals o no experimentals, especialment si es té present, tal com veurem en el novè capítol, quines són les possibilitats reals i efectives d'aplicació i d'utilització d'uns i altres models metodològics en l'avaluació de serveis i programes socials.

El *disseny experimental* es caracteritza per treballar amb un grup experimental i un grup de control elegits aleatòriament, i per valorar les variables elegides abans i després de l'aplicació del programa. En relació amb el disseny experimental, Fitz-Gibbon i Morris (1987a) afirmen que el seu gran avantatge és que, si la seva implementació ha estat correcta, s'aconsegueixen unes dades que permeten elaborar conclusions fiables sobre l'impacte i els resultats obtinguts mitjançant l'aplicació del programa avaluat.

El disseny experimental presenta, però, serioses dificultats d'aplicació en el camp social, ja que tot sovint les avaluacions tenen lloc un cop el programa ja està en procés d'execució, no essent possible, per tant, mesurar les variables de forma prèvia a l'inici de l'aplicació del programa. Aquestes dificultats són remarcades en l'obra *Evaluation Theory and Community Work* (Key & Hudson & Armstrong, 1976), on es defensa que el disseny experimental té notables limitacions pel que fa a la seva aplicació en el camp dels serveis i programes socials, ja que segueix uns criteris i unes normes molt estrictes que no sempre poden garantir-se. Així mateix, aquest disseny sols pot utilitzar-se un cop ha finalitzat el programa, però no mentre s'executa. Espinoza apunta una variant d'aquest disseny, que ell anomena *model experimental simplificat*, que intenta resoldre aquestes dificultats. Aquest autor ens diu (Espinoza, 1983: 97):

«... para aplicar cabalmente el modelo experimental, es necesario tener prevista su utilización antes de la ejecución del proyecto, ya que en su diagnóstico sería imprescindible aplicar la medición "antes" y previamente, como es lógico, se debería, mediante el criterio aleatorio (al azar) haber identificado el grupo experimental y el grupo de control. Esta circunstancia es la que convierte en poco usual al modelo experimental. La mayoría de las veces, el evaluador entra en escena cuando el proyecto está en proceso de ejecución (...) Sin embargo, existe una alternativa para obviar este inconveniente cuando se ha presentado y ella consiste en aplicar un "modelo experimental simplificado". Éste resulta de eliminar la medición "antes" de la ejecución del proyecto y sólo realizar la medición del grupo experimental y del grupo de control "después" de finalizado».

Sens dubte, aquesta proposta és interessant, especialment si pensem en l'avaluació de serveis i programes socials, però caldria qüestionar si aquest model simplificat és realment un disseny experimental o bé si és un model no experimental d'avaluació després amb grups de comparació.

Els *dissenys quasi-experimentals* es fonamenten en l'experimental, però sense aconseguir la totalitat dels seus requisits, especialment pel que fa referència a l'elecció aleatòria dels grups experimental i de control.

Finalment els *dissenys no experimentals* no controlen prou el fet que els canvis produïts siguin realment atribuïbles a l'aplicació del programa i no a d'altres factors o variables externs al programa. És a dir, aquests dissenys metodològics avaluen els canvis produïts i els atribueixen a l'aplicació del programa, encara que aquesta relació causal no estigui totalment provada. Aquests dissenys avaluen els canvis produïts en la població destinatària del programa, però sense l'existència de grups de control o comparació, de tal manera que no es pot precisar amb exactitud si els canvis produïts han estat generats pel programa o per altres factors que li són aliens.

Bàsicament hi ha tres dissenys no experimentals: a) *Avaluació abans-després*: consisteix a mesurar la situació o problema sobre el qual s'intervé abans i després de l'execució del projecte; b) *Avaluació únicament després*: consisteix a mesurar la situació o problema un cop acabada l'execució del projecte i llavors intentar inferir quina era la situació inicial; aquest model sols té sentit quan no hi ha cap avaluació prèvia, quan no es tenen dades prèvies amb les quals comparar els resultats; c) *Avaluació després amb grup de comparació*: idèntic al cas anterior però utilitzant un grup de comparació com més semblant millor a la població objecte del projecte. És a dir, es mesura la situació després de l'execució del projecte, tant en la població diana com en un altre grup equivalent, i s'inferix que els resultats obtinguts en aquest segon grup són els que hauria tingut la població diana abans de l'execució del projecte.

En relació amb el *disseny no experimental*, Fitz-Gibbon i Morris (1987a) entenen que aquest és el disseny més feble i, per tant, el menys adequat per a planificar una avaluació. Aquest disseny hauria de ser la darrera opció que s'ha d'escollir, tot i que pot ser útil quan l'avaluació tan sols fa referència al procés d'implementació del programa, ja que permet valorar els canvis en l'efectivitat interna del programa, però presenta serioses limitacions i dificultats a l'hora de valorar els resultats externs i si aquests són atribuïbles al programa. La principal limitació d'aquest disseny és que no facilita informació sobre quins haurien estat els resultats en cas de no haver-se aplicat el programa. És a dir, ens dóna informació sobre els resultats obtinguts mitjançant l'aplicació del programa (els quals s'atribueixen a la seva aplicació), però no permet comparar aquests resultats amb els que s'haurien obtingut en cas de no haver-se aplicat, o en cas d'haver-se aplicat un programa alternatiu. De totes maneres, i malgrat les limitacions dels dissenys no experimentals, cal tenir present que aquests: «en la majoria de los casos serán los únicos modelos que se puedan poner en práctica» (Espinoza, 1983: 106). Afirmació que, si és certa en general, encara ho és més aplicada a l'àmbit específic de l'avaluació de serveis i programes socials.



Probablement, la majoria dels dissenys metodològics d'avaluació aplicats als serveis i programes socials són de caràcter no experimental, fet que es justifica parcialment si es tenen en compte les característiques d'aquests serveis i programes, especialment pel que fa a la seva complexitat, dinamisme i falta de tradició avaluativa. Nosaltres opinem que si bé cal aplicar dissenys experimentals o quasi-experimentals quan aquests són útils i viables, també és cert que en l'àmbit dels serveis i programes socials aquests dissenys metodològics sovint no són viables (bé sigui per les característiques qualitatives del servei o programa que es vol avaluar, o per interessos o limitacions institucionals i/o professionals) i, fins i tot, a vegades, tot i ser viables, poden no ser útils, ja que la seva complexitat i dificultat d'aplicació no sempre es correspon amb la utilitat i la significativitat dels resultats i de les conclusions que s'han obtingut.

D'altra banda, considerem també que la classificació dels dissenys metodològics d'avaluació en models experimentals, quasi-experimentals i no experimentals és bàsicament aplicable a una de les modalitats en funció dels objectius: l'avaluació del producte, dels resultats o de l'impacte. Però entenem que aquests dissenys d'avaluació són difícilment aplicables a les altres tres modalitats (avaluació de necessitats, avaluació de l'avaluabilitat i avaluació del procés).

En general, i tal com desenvoluparem al llarg de la tesi, entenem que és més útil distingir entre *models quantitativus i qualitativus d'avaluació*, que no pas entre els dissenys experimental, quasi-experimental i no experimental d'avaluació. La distinció entre models quantitativus i qualitativus d'avaluació sí que és aplicable, segons el nostre parer, a totes les modalitats d'avaluació en funció dels seus objectius o finalitats. Una simple, però encertada, distinció entre els models quantitativus i qualitativus és la facilitada per Pérez Serrano (1994: 81; vol. 1) quan escriu:

«En contraste con la investigación cuantitativa, la cual desmenuza el fenómeno para examinar sus elementos (que serán las variables del estudio), la investigación cualitativa se esfuerza por comprender cómo funcionan todas las partes juntas para formar un todo».

En conseqüència, el model quantitativus es fonamenta en la utilització de metodologies quantitatives, mentre que el model qualitativus es fonamenta en la utilització de metodologies qualitatives. A continuació aportem les característiques principals dels models quantitativus i qualitativus d'avaluació<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Aquesta caracterització dels models quantitativus i qualitativus d'avaluació segueix les aportacions del professor Martí X. March (1997) en el treball "Educación social y evaluación", si bé aquesta caracterització serà amplificada i tractada amb més detall i profunditat en els capítols setè i novè del nostre treball.

Entre les característiques del model quantitatiu d'avaluació en destaquem les següents:

- a) La creença en l'objectivitat de la ciència i del mètode científic i, per tant, la recerca de l'objectivitat en l'avaluació.
- b) El mètode hipoteticodeductiu com a mètode científic, i, per tant, també avaluatiu per excel·lència.
- c) Priorització i accentuació de l'avaluació de l'eficàcia dels resultats aconseguits.
- d) La seva única preocupació és valorar en quin grau s'han aconseguit els objectius prèviament definits (oblidant o ignorant aspectes relacionats amb el procés, la definició dels mateixos objectius, etc.).
- e) L'autoritat acadèmica, responsable del disseny i la planificació de les avaluacions, és la principal destinatària dels informes i dels resultats.
- f) S'emmarca dintre del paradigma tecnològic.

Mentre que, entre les característiques del model qualitatiu d'avaluació, en destaquem les següents:

- a) L'objectivitat de la ciència i del mètode científic és sempre relativa. Per tant, aquesta no és mai el seu principal objectiu ni finalitat. Cap avaluació és totalment objectiva, ni tan sols és possible.
- b) La posició de l'avaluador no és neutral, ni lliure de judicis de valor.
- c) Ni l'avaluació, ni l'aspecte de la realitat objecte d'aquesta, poden interpretar-se com a processos lliures de judicis de valor. Per tant, l'avaluació no pot ser una simple contrastació asèptica i neutral dels resultats aconseguits amb els objectius predefinitos, observables i quantificables.
- d) Els objectius de l'avaluació no poden reduir-se a les conductes manifestes ni als resultats a curt termini, sinó que han d'ampliar-se als efectes secundaris (no directament observables) i als resultats a mitjà i llarg termini. Aquests resultats a llarg termini o de caràcter secundari poden ser tant o més importants que els primers.
- e) L'avaluació precisa d'una metodologia que sigui sensible a les diferències, als fets no previstos, als canvis i al progrés, a les manifestacions observables i als significats latents.

- f) L'avaluació no únicament ha de ser dels resultats aconseguits, sinó també principalment i fonamentalment dels processos desenvolupats.
- g) La seva finalitat és comprendre la situació objecte d'estudi mitjançant la consideració de les interpretacions, els interessos i les aspiracions de tots els implicats, amb l'objectiu de facilitar aquella informació que sigui útil a cadascun dels implicats per tal d'entendre, interpretar i intervenir de la millor manera possible.

Nosaltres defensem, tal com s'evidenciarà en alguns dels capítols que formen part de la tesi, la pluralitat metodològica, ja que entenem que tant les metodologies quantitatives com qualitatives són vàlides en l'avaluació de serveis i programes socials; al mateix temps que considerem que l'opció metodològica de l'equip avaluador no es pot pas limitar a la seva posició paradigmàtica (posició que condicionarà, però, els fonaments epistemològics i els pressupòsits metodològics d'aquest equip), sinó que també dependrà de l'aspecte concret de la realitat que és objecte d'avaluació<sup>33</sup>. Per tant, reivindiquem una presa de posició metodològica que no vol limitar l'elecció metodològica a la posició paradigmàtica de l'avaluador, sinó que també vol tenir present quin és l'aspecte concret de la realitat que és objecte d'avaluació.

---

<sup>33</sup> Aquesta darrera consideració al voltant de les dues variables que formen la tria d'una o altra metodologia d'avaluació es desenvolupa amb més detall en el darrer apartat del setè capítol, quan es parla de les implicacions metodològiques dels diversos paradigmes d'anàlisi de la realitat.

## **CAPÍTOL 6:**

# **EPISTEMOLOGIA, CONEIXEMENT CIENTÍFIC I AVALUACIÓ**

L'avaluació és i ha de ser un coneixement científic. És a dir, s'ha de caracteritzar, principalment, per la forma d'elaboració i construcció i pel mètode o els mètodes que són utilitzats per a elaborar-la. L'epistemologia defineix les característiques i els requisits del coneixement científic i del mètode o dels mètodes que són possibles d'utilitzar en la seva elaboració i construcció. Per tant, l'avaluació serà una activitat que produeix uns coneixements que seran científics en tant que són elaborats d'acord amb la definició, les característiques i la metodologia que d'aquest coneixement estableix l'epistemologia.

Ara bé, cal tenir present que l'epistemologia no és un camp uniforme, ja que no existeix un únic paradigma científic, sinó que n'hi ha diversos, cadascun dels quals aporta una concepció particular del coneixement científic. L'avaluació, com a activitat científica, ha d'ajustar-se als requisits, les característiques i les metodologies definides per l'epistemologia, però tenint present que cada paradigma científic representa una particular forma de definir aquest coneixement i la seva metodologia.

En aquest capítol intentarem aportar algunes nocions bàsiques sobre l'epistemologia del coneixement científic i dels diversos paradigmes d'anàlisi de la realitat, associant aquestes amb la construcció i el desenvolupament de l'avaluació com a activitat científica. Així, en primer lloc, facilitarem una ràpida visió de quina ha estat l'evolució dels conceptes de coneixement i de mètode científics al llarg del segle XX, fent nostra la pluralitat metodològica defensada per l'epistemologia de la ciència contemporània. A continuació, esbossarem els continguts dels diversos paradigmes, i finalitzarem el capítol apuntant les implicacions metodològiques de cadascun dels paradigmes en el camp específic de l'avaluació.

# 1. EVOLUCIÓ DELS CONCEPTES DE CIÈNCIA I DE MÈTODE CIENTÍFIC

La moderna epistemologia de la ciència ha significat una evolució dels conceptes de coneixement i de mètode científics. El model positivista de ciència, considerat, per l'epistemologia de la primera meitat del segle XX, com l'únic model possible i com l'únic model vàlid, ha entrat en crisi, i actualment se'n qüestiona l'hegemonia epistemològica i metodològica.

Així mateix, el trencament de l'hegemonia del paradigma positivista ha significat també el trencament del monisme metodològic, consistent a considerar el mètode experimental com l'únic mètode científic possible i vàlid, acceptant-se, actualment, el pluralisme metodològic, el qual accepta la diversitat i la pluralitat de mètodes. En conseqüència, l'avaluació, com a coneixement científic, no ha de limitar-se a la utilització del model experimental (metodologia quantitativa d'investigació i d'avaluació), sinó que pot utilitzar una pluralitat de models i de metodologies. Vegem, a continuació, quina ha estat, al llarg d'aquest segle, l'evolució històrica dels conceptes de coneixement i de mètode científics<sup>1</sup>.

## 1.1. El Cercle de Viena i la Concepció heretada

L'epistemologia de la ciència moderna té el seu origen en les aportacions elaborades per un conjunt d'epistemòlegs i científics alemanys agrupats al voltant de la càtedra de filosofia de les ciències inductives que havia estat ocupada per Moritz Schlick, grup que es coneix amb el nom de Cercle de Viena. El primer manifest d'aquest grup va publicar-se l'any 1929, convertint-se en una escola amb concepcions pròpies sobre la ciència i el mètode científic. El Cercle de Viena representa el primer impuls a les investigacions i els estudis sobre filosofia de la ciència, essent una escola neopositivista de caràcter marcadament experimental<sup>2</sup>.

Les aportacions dels autors del Cercle de Viena van desenvolupar-se principalment al voltant de la dècada dels trenta, si bé la seva influència va allargar-se fins a la dècada dels cinquanta, essent possible distingir dues etapes: 1. El naixement i el desenvolupament del grup a les universitats alemanyes i centroeuropees, des de la seva constitució l'any 1922 fins a la seva disgregació i exili, a causa de l'ascens del nazisme; i 2. El desenvolupament, després de la Segona

---

<sup>1</sup> Hem d'advertir que aquest primer apartat, dedicat a l'evolució dels conceptes de ciència i mètode científic, té caràcter introductor. No és la nostra intenció aprofundir aquest tema, sinó tan sols oferir-ne una visió de síntesi.

<sup>2</sup> S'ha de remarcar que els integrants del Cercle de Viena van ser, majoritàriament, persones amb una sòlida formació científica: Karl Menger, Hans Hahn, Philipp Frank, Kurt Gödel assistien regularment a las sessions, junt amb Schlick, Carnap, Neurath, Feigl, Kraft, Waismann i molts d'altres.

Guerra Mundial, de les seves aportacions en les universitats del món anglosaxó, especialment als Estats Units; aquesta etapa es coneix amb el nom de Concepció heretada. En relació amb les aportacions de la primera etapa podem llegir, en l'obra *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*, les següents paraules del professor Javier Echeverría (1989: 13-14):

«El Círculo de Viena distinguió la ciencia de la metafísica basándose en un criterio epistemológico de significatividad cognoscitiva. Entre la multiplicidad de enunciados posibles, hay dos tipos propiamente científicos: las proposiciones analíticas o contradictorias y las que pueden ser confirmadas por la experiencia. Las primeras recogen los enunciados de las matemáticas, de la lógica y, en general, de las ciencias formales. El positivismo lógico considera todas estas ciencias no empíricas o, si se quiere, estrictamente sintácticas. En cuanto a las ciencias que poseen un contenido empírico, todos y cada uno de sus enunciados han de ser confirmables, al menos en principio, por la experiencia».

Les aportacions del Cercle de Viena giren al voltant d'un *concepte positivista de ciència* i d'un *monisme metodològic basat en el mètode experimental*. Per als pensadors adscrits al Cercle de Viena, la ciència es caracteritzava per la utilització del mètode inductiu, pel caràcter experimental i empíric del seu mètode, per la verificabilitat (universal, completa i observacional) dels seus enunciats i pel destacat paper atorgat a l'observació. Les aportacions de la primera etapa també es coneixen amb el nom d'*empirisme ingenu*, a causa de l'accentuat caràcter experimental de les seves reflexions, i posteriorment, va considerar-se que el criteri de verificabilitat no podia aplicar-se, tal com havien pretès en un primer moment, de forma completa i universal.

La Concepció heretada comprèn tots els treballs epistemològics desenvolupats després de la desintegració del grup inicial, treballs, però, que continuaren la seva tradició<sup>3</sup>. Per tant, el programa de l'empirisme lògic va continuar desenvolupant-se, principalment en els països anglosaxons, on va ser la tradició científica dominant fins a finals de la dècada dels cinquanta.

Tant els autors del Cercle de Viena, com els continuadors de la Concepció heretada van voler unificar les diverses ciències, defensant el predomini de la física i del mètode experimental. Es pot afirmar, per tant, que tots els progressos que van tenir lloc dintre de la filosofia de la ciència fins a finals de la dècada dels cinquanta van tenir lloc dintre dels camins oberts pel positivisme lògic, convenientment corregit i millorat per diverses aportacions i influències posteriors.

---

<sup>3</sup> Autors destacats d'aquesta segona etapa són, entre altres, Carnap, Hempel, Nagel, Bridgman o Skinner.

Podríem intentar sintetitzar les aportacions del Cercle de Viena (durant els anys vint i trenta) i de la Concepció heretada (durant els anys quaranta i cinquanta) en els punts següents:

- Constitueixen les primeres aportacions de la filosofia de la ciència i de l'epistemologia científica modernes.
- Neopositivisme o empirisme lògic.
- La verificabilitat com a criteri de demarcació científica. Les teories han de contrastar-se empíricament, han de ser comprovades experimentalment.
- La verificabilitat pot ser absoluta (Cercle de Viena) o relativa (Concepció heretada). La relativització de la verificabilitat com a criteri de demarcació científica donarà lloc a les teories probabilistes.
- Contraris a la metafísica i a tot coneixement no científic (des de la perspectiva de la verificabilitat com a criteri de demarcació científica).
- Ressalten el mètode inductiu.
- Predomini dels models logicomatemàtics i físics.
- Defensa de la ciència unificada: fisicalisme.
- Fe en la ciència i en la veritat científica. Existeix *la* ciència i existeix *el* mètode científic.

## 1.2. El falsacionisme de Popper

Les primeres crítiques a la concepció neopositivista representada pels autors del Cercle de Viena i de la Concepció heretada no van desenvolupar-se fins a finals dels anys cinquanta, amb els treballs i les aportacions d'autors com Popper, Hanson, Putnam o Toulmin. Tot aquest procés d'afebliment dels postulats del Cercle de Viena va culminar amb la publicació, l'any 1962, de l'emblemàtica obra de Kuhn *The Structure of Scientific Revolutions*, en la qual, tal com veurem en el proper punt, aquest autor refutava la majoria de les tesis d'aquella concepció, fonamentalment pel seu caràcter ahistòric i per estar deslligades de la ciència real.

Karl R. Popper és un dels filòsofs de la ciència més destacats del segle XX. En la seva joventut, aquest autor va estar en contacte amb el Cercle de Viena, però sense compartir totalment les tesis més fonamentals d'aquest grup. El seu pensament va divulgar-se durant els anys cinquanta i seixanta, especialment als

Estats Units, i a continuació a la resta de països, arribant a constituir-se en una referència per a la majoria d'epistemòlegs de la ciència contemporanis. En relació amb les aportacions de Popper a l'evolució del concepte de ciència i de mètode científic, ens interessa destacar les quatre idees següents: a) La crítica del mètode inductiu i del criteri de verificabilitat i la defensa del mètode deductiu i del criteri de falsabilitat com a criteris de científicitat; b) La defensa de l'existència de diversos mètodes de coneixement (essent el mètode experimental tan sols un més d'aquests mètodes); c) La concepció acumulativa del progrés científic; i d) El paper conjectural de les teories científiques.

Un dels principals punts de divergència de Popper respecte a les aportacions del Cercle de Viena va ser considerar que el criteri neopositivista de demarcació científica, basat en la verificabilitat o confirmació dels coneixements, però sustentat, de fet, en el mètode inductiu com a criteri de científicitat, havia de ser modificat radicalment a favor del *criteri de falsabilitat* o refutació de les previsions, sustentat en el *mètode deductiu* com a criteri de científicitat. Per a Popper, el principi d'inducció no és aplicable al saber científic i els resultats d'un procés d'inferència inductiva no són generalitzables i no poden ser considerats vàlids universalment. Popper manté que la metodologia científica és deductiva i no inductiva. Per a ell, l'experimentació mai no pot verificar una teoria, però sí que pot refutar-la.

És a dir, l'experiència no permet afirmar, però sí que permet negar, la validesa d'una teoria. Les teories no poden ser verificades, però poden ser contrastades per l'experiència. La contrastació no presenta caràcter positiu -verificació de la teoria-, sinó caràcter negatiu -refutació de la teoria-. En conseqüència, l'experiència no permet acceptar una teoria com a universalment i eternament vàlida, però sí que permet refutar-la definitivament. Per a Popper, la possibilitat de mostrar la falsedat d'una teoria científica mitjançant l'experiència és el signe distintiu del saber científic enfront d'altres tipus de sabers. Com escriu Javier Echeverría (1989: 84 i 86):

«Popper propone la falsabilidad como criterio de demarcación basado en una *asimetría* lógica entre la verificabilidad y la falsabilidad. Un enunciado universal nunca es deducible a partir de los enunciados singulares (...) pero, en cambio, un enunciado singular sí puede contradecir un enunciado universal, y por lo tanto refutarlo» i «La asimetría entre enunciados universales y singulares, desde el punto de vista de las propiedades lógicas del condicional, es la tesis que sustenta el criterio popperiano de falsabilidad».

És necessari remarcar que Popper, a diferència dels autors del Cercle de Viena, accepta els coneixements no falsables empíricament, ja que entén que la demarcació científica d'un determinat coneixement no prejutja el valor i el sentit d'aquest coneixement, sinó únicament la seva científicitat.



Respecte a la defensa de *l'existència de diversos mètodes*, Popper afirma que existeixen quatre maneres de contrastar una teoria: l'estudi de la seva coherència interna, l'estudi de la seva formulació lògica, la comparació amb altres teories i la contrastació empírica de les seves conseqüències. Per tant, la contrastació experimental d'una teoria mitjançant el criteri de falsabilitat determina la científicitat de la teoria, però no en determina ni el valor ni l'interès.

Una altra de les tesis aportades per aquest autor va ser la *concepció acumulativa del progrés científic*: la ciència va endavant mitjançant processos de reducció d'unes teories a unes altres de noves més potents i d'abast més general, i, a cada nou pas, el contingut empíric de les teories anteriors ha de ser perfectament expressable, deduïble i corroborable amb el nou vocabulari, els axiomes, el càlcul lògic i les regles de correspondència de les noves teories. Implícitament, Popper afirma que les teories antigues no han de ser abandonades, sinó millorades, perfeccionades i englobades en noves teories d'abast més general. Aquesta visió de la ciència va ser posteriorment criticada, com més endavant veurem, per autors com Kuhn, Hanson i Feyerabend.

Popper considera que *les teories científiques mai no són categòriques, sinó conjecturals*. La funció de l'empíria consisteix a refutar, o, en el millor dels casos, a corroborar les teories parcialment, però mai a ratificar-les o confirmar-les totalment. Per a ell, la ciència mai aconsegueix aprehendre la veritat d'una forma categòrica i absoluta, la ciència tan sols aconsegueix apropar-se a la veritat mitjançant complexos sistemes hipotètics, com ara les teories científiques. Aquests sistemes, les teories científiques, permeten explicar parcialment els fets empírics, però no d'una manera total i absoluta. És a dir, els científics dedueixen, a partir d'aquests sistemes hipotètics, conseqüències que coincideixen, en més o menys grau, amb l'experiència. Les aportacions de Popper van ser posteriorment desenvolupades per Imre Lakatos<sup>4</sup>, autor que va desenvolupar el concepte de *programes d'investigació*. Les obres més significatives de Lakatos són diversos articles recopilats en una obra col·lectiva publicada l'any 1974 i titulada *Criticism and the Growth of Knowledge*.

Les aportacions de Karl R. Popper a l'epistemologia de la ciència poden sintetitzar-se en les paraules següents de Javier Echeverría (1989: 75-76):

«Su crítica del inductivismo, su afirmación de que la observación siempre está impregnada de teoría y el establecimiento de un nuevo criterio de demarcación científica (la falsabilidad), le han llevado a ser uno de los primeros críticos influyentes del positivismo lógico en su primera versión, si bien compartió puntos básicos de la concepción heredada (...) Popper

---

<sup>4</sup> Pel que fa a les aportacions de Lakatos, poden consultar-se, entre altres, els treballs de Miguel A. Quintanilla (1978), Francisco Jarauta (1979), Alan F. Chalmers (1991) i Javier Echeverría (1989).

siempre ha mantenido esencialmente sus posturas iniciales, en las que consideraba que el punto de partida para la reflexión filosófica sobre la ciencia eran las teorías científicas, así como su contrastación negativa con la experiencia, por la vía de la falsación. Dichas teorías siempre son conjeturas sobre el mundo, y no instrumentos de análisis del mismo ni generalizaciones en base a datos empíricos. La actividad del científico debe ser crítica, tratando de refutar las teorías vigentes en cada momento y contribuyendo de esta manera al progreso científico, que tiene lugar por integración y mejora del conocimiento anterior».

Per la nostra part, resumim les aportacions de Popper en els sis punts següents:

- Representen els primers treballs crítics en relació amb les aportacions dels autors del Cercle de Viena i de la Concepció heretada.
- Crítica de la inducció com a mètode científic. La inducció no és un mètode científic vàlid.
- Contra la verificabilitat i a favor de la falsabilitat com a criteri de demarcació científica. El criteri de demarcació científica és la falsabilitat de les teories, no la seva verificabilitat. La funció del científic no consisteix a contrastar els coneixements per la via positiva (la verificació), sinó a contrastar-los per la via negativa (la refutació).
- El grau de científicitat d'una determinada teoria científica està en funció del seu nivell de predicció. A una capacitat predictiva més gran, més important és el seu grau de científicitat, ja que un major nombre de prediccions permet un nivell més elevat de falsació (essent més fàcil, per tant, refutar les prediccions).
- Relativitza el valor atorgat pels autors del Cercle de Viena a l'observació experimentalista.
- Visió evolucionista i acumulativa del saber científic.

### **1.3. Les revolucions científiques de Kuhn**

Si abans hem afirmat que Popper representa una evolució crítica de les aportacions de l'empirisme lògic o neopositivisme, mitjançant la falsabilitat com a criteri de demarcació del coneixement científic i la seva concepció acumulativa del progrés científic, Thomas S. Kuhn va més enllà i s'oposa radicalment a aquestes dues idees popperianes. En aquest sentit és possible afirmar que va haver-hi una polèmica important entre Popper i Kuhn en relació amb la concepció del progrés de la ciència: mentre el primer defensava el progrés continuat i acumulatiu dels

coneixements científics, el segon defensava la seva discontinuïtat i les seves ruptures. És a dir, mentre Popper defensava una concepció evolucionista de la ciència, Kuhn mantenia l'existència de revolucions científiques.

Kuhn defensa que el progrés de la ciència no és un progrés acumulatiu, oposant-se a les visions evolucionistes de la ciència, vigents fins aquell moment. Segons aquest autor, existeixen revolucions científiques que vénen determinades pel pas d'un a un altre paradigma hegemònic. En altres paraules, Kuhn manté que els canvis de paradigma hegemònic constitueixen veritables revolucions en la visió i en la concepció del món i de la realitat<sup>5</sup>. En relació amb aquesta *concepció rupturista del progrés científic*, Javier Echeverría (1989: 104) escriu les paraules següents:

«... para Kuhn la ciencia avanza a base de crisis y rupturas, que implican cambios radicales en la concepción del mundo, y a las cuales llamará revoluciones científicas. La tesis de la inconmensurabilidad de los paradigmas, posteriormente radicalizada por su discípulo Feyerabend, ha dado lugar a una importante discusión que todavía continúa».

El concepte de revolució científica representa una visió diferent del món i de la ciència i cada canvi de paradigma significa un canvi radical d'aquesta visió. Altres epistemòlegs que han desenvolupat aquesta visió rupturista del progrés científic són Cavallès, Bachelard i Canguilhem. Segons l'epistemòleg Jean Cavallès, el progrés d'una ciència no és un procés additiu i de sobreposició, no és un procés lineal, sinó un procés de contínua revisió, contradicció i reelaboració, existint trencaments que en qüestionen la linealitat i la continuïtat. En un sentit similar es pronuncia Gaston Bachelard, qui, en relació amb el desenvolupament del coneixement científic, defensa la seva discontinuïtat. Per a aquest autor, el coneixement científic es desenvolupa de forma discontinua i presenta contínues transformacions. Georges Canguilhem, autor que va desenvolupar els fonaments d'una història epistemològica de la ciència, és també contrari a la història de la ciència com un relat lineal, continuat, homogeni; essent partidari d'una història recurrent, basada en progressos no lineals i de caràcter discontinu, heterogeni i contradictori.

Per altra part, i en estreta relació amb l'exposat anteriorment, Kuhn defensava que *dintre de cada època històrica coexisteixen una pluralitat de paradigmes científics*, havent relacions de poder i de dominació entre aquests paradigmes. És a dir, els coneixements científics d'una determinada època estan en funció del paradigma científic dominant. Kuhn manté que dintre de cada època històrica existeix un determinat paradigma que té caràcter dominant i hegemònic, havent-

---

<sup>5</sup> Possiblement l'obra més coneguda de Thomas S. Kuhn sigui *The structure of scientific revolutions*. Aquesta obra, publicada l'any 1962, va adquirir de forma progressiva, ja que no de forma immediata, una notable influència i transcendència dintre de la comunitat d'epistemòlegs i filòsofs de la ciència, arribant a significar una nova etapa en la filosofia de la ciència del segle XX.

hi, però, altres paradigmes, oposats al primer, encara que de caràcter subordinat i no dominant. Dintre de cada època coexisteixen diversos paradigmes que lluiten per aconseguir l'hegemonia dintre de la comunitat científica.

Aquesta idea de la pluralitat de paradigmes és molt important, ja que es relaciona amb les principals aportacions d'aquest autor: les revolucions científiques tenen lloc mitjançant el pas d'un paradigma hegemònic a un altre paradigma hegemònic, la validesa d'un paradigma no depèn de la seva falsació empírica (tal com defensava Popper), sinó del seu caràcter hegemònic o subordinat, i existeix incommensurabilitat entre paradigmes, ja que aquests representen formes oposades d'entendre la ciència i la realitat, no essent, per tant, possible la seva visió comparativa, ni tampoc la seva contrastació empírica.

Pel que fa a aquest darrer punt, cal recordar que Kuhn afirmava que es donaven tres diferències bàsiques entre un paradigma i els seus rivals: el caràcter i la definició dels problemes que pretén resoldre, les concepcions i les definicions de ciència i mètode científic, i la visió del món. Hem de destacar la transcendència de la darrera diferència entre paradigmes apuntada per Kuhn: el canvi d'un a una altre paradigma hegemònic significa una visió de la realitat i del món diferents. En aquest sentit, Javier Echeverría (1989: 116-117 i 118) escriu:

«La importancia de estas tesis para la metodología científica es indudable, pues atacan el principal dogma del positivismo: la existencia de una base empírica (observacional, sensorial) común a todos los científicos. Kuhn, por el contrario, compara una revolución científica con un cambio en la visión del mundo (...). El problema principal de los procesos de cambio científico es el de la incompatibilidad entre las respectivas concepciones, así como la inexistencia de una experiencia neutra y objetiva» i «No existe un lenguaje observacional estable y previamente existente; cada paradigma, o cada teoría, selecciona qué hechos son relevantes y cuáles ni siquiera son científicamente pertinentes. Puesto que las respectivas selecciones son heterogéneas en el caso de paradigmas opuestos, la experiencia no puede servir para resolver la contraposición entre teorías rivales».

Kuhn, com ja hem dit abans, no únicament va oposar-se a Popper en relació amb la concepció de progrés científic (visió evolucionista *versus* visió rupturista d'aquest progrés), sinó que també va oposar-se a la falsabilitat com a criteri de demarcació científica. En aquest sentit hem de fer referència al concepte d'*incommensurabilitat entre paradigmes*, concepte inicialment aportat per Kuhn i, posteriorment, desenvolupat i radicalitzat per Paul Feyerabend. És a dir, Kuhn no sols criticava la concepció acumulativa del progrés científic, proposant una nova visió rupturista de la història de la ciència, sinó que també s'oposava al falsacionisme popperià. Justament el concepte d'incommensurabilitat entre paradigmes consisteix a afirmar que dos paradigmes oposats no poden validar-

se empíricament, ja que parteixen de visions oposades de la ciència i de la realitat. Kuhn entenia que una teoria científica no era rebutjada únicament per la seva falsació empírica, sinó que era rebutjada quan apareixia i es desenvolupava una teoria alternativa. És a dir, el canvi de teoria científica no únicament obeeix a la seva falsació empírica, sinó també a l'aparició d'una nova teoria que trenca l'hegemonia de la primera.

Podríem intentar sintetitzar les aportacions de Thomas S. Kuhn en els set punts següents:

- Crític en relació amb les aportacions de Popper.
- No accepta el falsacionisme com a criteri de demarcació científica, ja que entén que existeix incommensurabilitat entre paradigmes. Els diversos paradigmes i les diverses teories no es poden contrastar, ja que l'adscripció a una determinada teoria determinarà la forma de coneixement. Una teoria no és refutada per la seva falsació, sinó quan apareix una nova teoria alternativa. Els canvis de paradigma no únicament responen a la seva refutació, sinó a l'aparició de paradigmes alternatius.
- Contrari al progrés acumulatiu i evolutiu de la ciència. Trenca els esquemes evolucionistes de progrés científic defensats pels autors del Cercle de Viena i de la Concepció heretada, així com pel mateix Popper. La ciència no progressa mitjançant un procés continuat, sinó mitjançant un procés de caràcter discontinu, ple de trencaments i ruptures.
- Defensa els trencaments i les revolucions científiques. Els canvis de paradigma dominant són veritables revolucions en la visió del món i de la realitat. El progrés de la ciència no té caràcter lineal i acumulatiu, sinó que presenta trencaments i revolucions.
- Cicle de construcció de les teories científiques: etapa precientífica, ciència normal, aparició d'anomalies, crisi de la teoria hegemònica vigent, proliferació de teories, revolució científica (aparició d'una nova teoria alternativa). Aquestes etapes són cícliques, repetitives, constants, existint trencaments entre teories i paradigmes quan apareixen nous constructes alternatius (revolucions científiques).
- Pluralitat de paradigmes científics. Dintre de cada època històrica existeix un paradigma hegemònic, però no exclusiu, que coexisteix amb altres paradigmes secundaris o subordinats, donant-se relacions de poder i de subordinació entre paradigmes.
- Distinció entre història interna i externa de la ciència.

## 1.4. La crítica de la ciència

Finalment farem referència a les aportacions de Paul K. Feyerabend, deixeble de Kuhn, qui va desenvolupar d'una manera radical els conceptes de pluralitat paradigmàtica i metodològica, i d'incommensurabilitat entre paradigmes<sup>6</sup>. Les aportacions d'aquest autor van tenir, i possiblement encara tenen, una notable influència dintre de la filosofia de la ciència dels anys setanta i vuitanta, representant un revulsiu crític molt important dintre de l'epistemologia de la ciència contemporània.

Les tesis de Feyerabend poden agrupar-se al voltant de cinc grans idees: 1. La crítica de la ciència i del mètode científic; 2. La defensa de la pluralitat metodològica; 3. La defensa de l'anarquisme metodològic; 4. El criteri d'incommensurabilitat entre paradigmes; i 5. Les relacions entre ciència i societat lliure i democràtica. A continuació farem referència a les quatre primeres idees, ja que entenem que la cinquena, les relacions entre ciència i societat lliure i democràtica, tot i ser una de les aportacions més interessants i suggeridores de l'autor, s'allunya de l'objectiu d'aquest apartat.

En relació amb la *crítica de la ciència i del mètode científic*, Feyerabend en remarca el caràcter històric (resultat d'un context d'època) i subjectiu (construcció humana), essent un dels autors que més influència han tingut respecte a la subjectivitat i la historicitat del coneixement científic. Per a ell, l'objectivitat del coneixement científic és un mite, existint, per contra, la subjectivitat en l'elecció de paradigma científic. Feyerabend entén que cal contextualitzar el subjecte i el coneixement en una realitat històrica determinada i dintre d'unes relacions socials determinades. No hi ha una teoria universal de la raó, no existeixen concepcions unívocues de la raó i de la ciència, sols existeixen construccions històriques condicionades per la raó i els coneixements propis de l'època. En conseqüència, Feyerabend qüestiona l'objectivitat i la neutralitat de la ciència, entenent que el coneixement científic està subordinat a les contradiccions i als interessos de la seva època. La ciència no pot ser interpretada com un producte aïllat del context sociohistòric en el qual té lloc, sinó que ha de ser interpretada com un producte que es troba condicionat i mediatitzat per aquest context. La ciència reflecteix les idees i les tensions de l'esperit de l'època dintre de la qual es desenvolupa.

La ciència és una creació dels éssers humans i, per tant, subjectiva, contradictòria, plena d'errors. La ciència no és un producte superior, aïllat de les limitacions dels éssers humans, sinó que és un producte i una creació d'aquests. Per tant, no és possible considerar la ciència com quelcom extern i superior als éssers hu-

---

<sup>6</sup> L'obra més coneguda de Feyerabend és *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. La primera versió d'aquest llibre es va publicar l'any 1970 i presenta una doble edició en llengua castellana.

mans, com quelcom amb una existència independent. Quant al caràcter subjectiu de la creació i la producció científiques, el mateix Feyerabend (1985: 120) escriu:

«Para empezar, a mí me parece que una empresa cuyo carácter humano puede verse por todos lados es preferible a una que se muestre "objetiva" e impermeable a los deseos y las acciones humanos. Las ciencias, después de todo, son nuestra propia creación, incluidos todos los severos estándares que parecen imponernos. Es bueno recordar constantemente este hecho. Es bueno recordar constantemente el hecho de que es posible escapar de la ciencia tal como hoy la conocemos, y que podemos construir un mundo en el que no desempeñe ningún papel (...). ¿Qué mejor recordatorio hay que el darse cuenta de que la elección entre teorías que son suficientemente generales para proporcionar una concepción del mundo comprensiva y entre las que no hay conexión empírica puede llegar a ser una cuestión de gusto; *que la elección de una cosmología básica puede llegar a ser también una cuestión de gusto?*».

Aquesta concepció històrica i subjectiva de la ciència ataca alguns dels principis bàsics del neopositivisme, paradigma científic dominant durant la primera meitat de segle XX, ja que significava que tota observació i tota verificació científiques són relatives i no absolutes, ja que aquestes estan en funció de quin és el paradigma dominant. En aquest sentit és convenient fer referència a les aportacions del filòsof francès Gaston Bachelard, professor d'història i filosofia de la ciència a les universitats de Dijon i de la Sorbona, qui distingeix entre *veritats absolutes* i *veritats objectives*. Per a Bachelard, la ciència produeix veritats objectives, però no absolutes. És a dir, la veritat científica és objectiva (no pot ser relativitzada en funció del subjecte), però no absoluta (no és el punt final i definitiu d'un procés, sinó una etapa més d'aquest procés). Aquest autor, com també Feyerabend, s'oposa a la concepció idealista de la ciència i defensa que aquesta és un producte històric, condicionat per la seva època. Segons Bachelard, tot discurs i tota producció científiques tenen lloc dintre d'una particular conjuntura científica, històrica, filosòfica, socioeconòmica, i aquest context condicionarà la producció i el discurs de la ciència.

En relació amb la *defensa de la pluralitat metodològica*, Feyerabend és contrari a la idea d'un mètode científic únic, i defensa la pluralitat i la diversitat de mètodes. Segons ell, el mètode científic no existeix, ja que existeixen els mètodes científics, els quals presenten caràcter plural, divers, i en certs casos, fins i tot contradictori. Així mateix, Feyerabend afirma que el mètode científic no és independent de l'època històrica, ni del paradigma dominant d'aquesta època. Aquesta contextualització històrica dels mètodes científics permet establir una connexió lògica amb les revolucions científiques de Kuhn: aquestes revolucions no únicament signifiquen un canvi de paradigma dominant, sinó que també signifiquen un canvi de mètode científic. Sovint les revolucions científiques han significat importants canvis metodològics i, a vegades, aquests canvis s'han fet

contradint les pròpies regles metodològiques. La idea d'un mètode científic estable i la noció d'una racionalitat invariable al llarg del temps són concepcions que, segons Feyerabend, han de ser abandonades.

Aquest autor proposa un *mètode conrainductiu* que es fonamenta en la contradicció sistemàtica de teories i resultats acceptats dintre de la comunitat científica. És a dir, el científic ha de qüestionar tot allò que és considerat com a cert i contrastat científicament. En altres paraules, la funció del científic no és intentar validar els coneixements de l'època, sinó justament intentar refutar-los, qüestionant-ne la base i els fonaments. Ara bé, i d'acord amb la seva concepció de la pluralitat metodològica, Feyerabend no pretén que aquest mètode sigui el mètode o la regla científica per excel·lència, sinó que afirma que aquest sols és un mètode més dintre de la pluralitat metodològica de la ciència.

En relació amb la defensa de l'*anarquisme metodològic*, Feyerabend considera que en la metodologia científica tot és vàlid i tot té la seva utilitat, propugnant un liberalisme o anarquisme metodològics que no signifiquin cap restricció a la investigació científica. Per a ell el progrés del coneixement científic requereix llibertat metodològica. Feyerabend sosté que és convenient, amb l'objectiu de descobrir nous coneixements, elaborar nombroses alternatives a una teoria suposadament contrastada. La proliferació de teories i la invenció d'alternatives constitueixen una part essencial del progrés científic. L'èxit d'una teoria, la seva acceptació dintre de la comunitat científica, la seva estabilitat durant un període llarg de temps, no són signes que confirmen el seu valor, sinó més aviat el seu estancament o, fins i tot, la seva transformació en ideologia.

Finalment, quant al *criteri d'incommensurabilitat entre paradigmes*, aquest autor, en un sentit similar però no idèntic a Kuhn, defensa que les diverses teories i metodologies científiques no poden ser mútuament contrastades. Segons ell, cada teoria té la seva pròpia lògica i la seva particular concepció de la ciència i de la realitat.

Per la nostra part, podríem intentar sintetitzar les aportacions de Paul Feyerabend en els vuit punts següents:

- Deixeble radical de Kuhn, les seves aportacions constitueixen un notable revulsiu dintre de l'epistemologia de la ciència contemporània.
- Contrari al monisme metodològic i radical defensor del pluralisme metodològic: no existeix un mètode científic únic (el mètode), sinó que existeixen una pluralitat i una diversitat de mètodes (els mètodes).
- El mètode i els mètodes estan condicionats per l'època històrica (el context social, econòmic, cultural...) i pel paradigma científic dominant.



- Proposa un mètode contrainductiu que es fonamenta en la contradicció i la refutació sistemàtiques: el científic ha d'intentar refutar tot allò que és considerat cert. De totes formes, Feyerabend afirma, d'acord amb el seu posicionament favorable al pluralisme metodològic, que el seu mètode no és l'únic mètode, sinó tan sols un més dels diversos i plurals mètodes possibles.
- Defensa radical del pluralisme metodològic. Contra la sacralització i la mitificació de la ciència i de la metodologia científica.
- Defensa de l'anarquisme metodològic: és necessària la llibertat metodològica. En metodologia científica tot és vàlid, tot és possible: tot s'hi val.
- Afirma la necessitat de cercar vies alternatives de coneixement, la necessitat de cercar formes alternatives de pensar i d'analitzar la realitat.
- Contrari al cientisme. La relació ciència-societat democràtica. Contra el dogmatisme científic. La ciència dintre d'una societat lliure i democràtica.

## **2. LA PLURALITAT METODOLÒGICA DE LA CIÈNCIA MODERNA**

En l'anterior apartat hem fet referència a l'evolució de l'epistemologia de la ciència, remarcant les aportacions crítiques referents a l'hegemonia del paradigma positivista. D'altra banda, el paradigma positivista es va caracteritzar per la defensa del monisme metodològic, fonamentat en l'exclusiva científicitat i validesa del mètode experimental (metodologia quantitativa d'investigació i d'avaluació). A partir de les aportacions de Kuhn i, molt especialment, de Feyerabend, aquest monisme metodològic ha estat seriosament qüestionat, s'ha plantejat la pluralitat metodològica com un dels trets distintius del coneixement científic modern. Entenem que actualment, i a causa de les aportacions dels autors citats anteriorment, la ciència no presenta un únic mètode, sinó una diversitat i pluralitat de mètodes. Intentarem justificar, a continuació, aquesta afirmació.

Un dels autors que més ha contribuït a desmitificar el paradigma positivista i l'existència d'un mètode científic, en singular i en majúscules, és Paul K. Feyerabend (1985). Per a aquest autor no existeix un únic mètode científic, sinó una diversitat de mètodes; no existeix una única concepció de ciència, sinó una pluralitat de concepcions; no existeix un únic coneixement científic, sinó una diversitat de coneixements. Tal com escriu Javier Echeverría (1989: 213) en relació amb les crítiques de Feyerabend al monisme metodològic i a la defensa del pluralisme metodològic: «Feyerabend va a extraer tesis radicales, contrarias al proyecto mismo de definir la ciencia por un único método. A ello opondrá la

afirmación de un pluralismo metodológico como condición necesaria para el progreso científico».

El mètode científic no existeix, existeixen els mètodes científics; essent aquests diversos, variats, plurals, contradictoris. El mètode científic no és independent del context d'època: els mètodes estan condicionats per l'època històrica i per les seves característiques socioeconòmiques, culturals, filosòfiques i ideològiques<sup>7</sup>.

Aquesta evolució, en el camp metodològic, des de posicions positivistes radicals fins a l'acceptació de metodologies mixtes, passant pel reconeixement de la pluralitat metodològica, tot acceptant la validesa científica de la metodologia qualitativa, pot explicar-se per tres factors (Filstead, 1995): a) Els canvis epistemològics dels conceptes de ciència i mètode científic (idea desenvolupada al llarg dels diversos punts que integraven l'anterior apartat); b) Els resultats obtinguts per les metodologies quantitatives no han satisfet les expectatives creades, fent-se evidents algunes de les seves limitacions i punts febles (especialment en el camp de les ciències socials); c) L'estandardització dels mètodes, de les tècniques i dels instruments també ha evidenciat les seves limitacions, fent-se necessària una revisió crítica tendent a la pluralitat i la complementarietat d'opcions i alternatives.

Tradicionalment, el paradigma positivista, dominant durant la primera meitat de segle, va defensar l'existència d'un únic model metodològic vàlid des de la perspectiva científica: el mètode experimental basat en dissenys on la dimensió quantitativa prenia una destacada expressió. Actualment, i després de la defensa de la pluralitat metodològica feta per l'epistemologia de la ciència moderna, s'accepta la pluralitat de metodologies. En aquest sentit, cal recordar que cada paradigma determina un particular mètode d'investigació: «El paradigma que adoptemos va a condicionar los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Es evidente que cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo *qué es* la investigación: *cómo* investigar, *qué* investigar y *para qué* sirve la investigación» (Pérez Serrano, 1994: 17; vol. 1). Per tant, i aplicant les anteriors afirmacions al camp específic de l'avaluació, des del paradigma positivista o tecnològic es donarà especial èmfasi als mètodes i les tècniques pròpies de la metodologia quantitativa d'avaluació, mentre que des dels paradigmes interpretatiu i crític es donarà aquest èmfasi als mètodes i les tècniques pròpies de la metodologia qualitativa d'avaluació. La relació existent entre els paradigmes científics i les metodologies quantitatives i qualitatives d'investiga-

---

<sup>7</sup> Fixem-nos que totes aquestes afirmacions són vàlides per al camp de l'avaluació. En aquest sentit és convenient recordar que, per a nosaltres, l'avaluació és una modalitat d'investigació social aplicada i, per tant, la reflexió epistemològica al voltant dels conceptes de ciència i de mètode científic té efectes directes sobre la mateixa avaluació. En altres paraules, les reflexions al voltant del mètode científic són també reflexions al voltant de les metodologies d'avaluació, ja que aquestes són també metodologies d'investigació.

ció i d'avaluació queda patent en les paraules següents dels professors nord-americans Corrine Glesne i Alan Peshkin (1992: 5-6):

«L'elecció dels mètodes de recerca ens diu alguna cosa sobre quin tipus de coneixement valorem com a important i sobre quina és la perspectiva que tenim de la realitat. Tal com hem explicat amb més detall, els mètodes quantitatius són, en general, defensats pels partidaris del paradigma positivista o científic, paradigma que ens convida a interpretar el món com un conjunt de fets observables i mesurables. Per contra, els mètodes qualitatius són defensats pels partidaris del paradigma interpretatiu, paradigma que ens convida a interpretar el món com una realitat complexa, canviant i socialment construïda».

En definitiva, i aplicant totes les anteriors reflexions al camp específic de l'avaluació, nosaltres defensem que en l'actualitat no existeix una única metodologia (la quantitativa) i un únic mètode científic (l'experimental), sinó que existeix una diversitat metodològica (representada per les metodologies quantitativa i qualitativa) i una pluralitat de mètodes i de tècniques englobades en cadascuna d'aquestes dues metodologies. L'elecció d'una o altra metodologia i l'elecció d'un o altre mètode dependrà de quin sigui el paradigma de referència de l'avaluador i/o de quin sigui l'aspecte o tema concret que es vol avaluar. És a dir, tot i reconèixer l'estreta relació existent entre les opcions paradigmàtiques i metodològiques, considerem oportú assenyalar que aquesta relació no presenta caràcter mecànic ni determinista.

L'elecció de la metodologia d'avaluació dependrà del paradigma de referència de l'equip avaluador, però també dependrà de quin és l'objecte o tema d'avaluació<sup>8</sup>. En altres paraules, en la ciència moderna trobem una pluralitat metodològica representada per l'existència de les metodologies quantitativa i qualitativa d'investigació i d'avaluació, cadascuna de les quals aporta una pluralitat de mètodes i de tècniques. L'elecció de la metodologia considerada idònia estarà en funció de dues variables: el model paradigmàtic de posicionament de l'equip investigador o avaluador (cada paradigma s'identifica amb una determinada metodologia) i l'aspecte concret de la realitat que es vol estudiar (els diversos aspectes de la realitat requereixen l'aplicació de diferents mètodes i tècniques d'investigació i d'avaluació).

---

<sup>8</sup> En aquest sentit, la professora Pérez Serrano (1994: 54-55; vol. 1) escriu: «Podemos elegir el método sin considerar el paradigma como determinante de su elección. El método también depende de las experiencias de que se trate (...) No cabe la menor duda de que la multiplicidad de propósitos exige una variedad de métodos. Por otro lado, los dos métodos juntos nos pueden ofrecer posibilidades y percepciones que no se llegarían a alcanzar si se utilizasen por separado».

### 3. PARADIGMES D'ANÀLISI DE LA REALITAT I AVALUACIÓ

En aquest apartat exposarem els diversos paradigmes que actualment existeixen dintre del camp de les ciències humanes i socials. En primer lloc farem referència a les aportacions de diversos autors sobre el marc paradigmàtic d'aquestes ciències, en especial al marc paradigmàtic del treball social i de la pedagogia social, i, a continuació, desenvoluparem els continguts dels paradigmes positivista, interpretatiu i crític<sup>9</sup>. Per acabar, intentarem oferir una síntesi creativa d'aquestes diverses aportacions i dels continguts dels paradigmes abans esmentats, desenvolupant quina és la nostra posició particular en relació amb aquest tema.

#### 3.1. El concepte de paradigma i la noció de pluralitat de paradigmes

Els paradigmes són models de treball i d'investigació que dominen el desenvolupament d'una determinada àrea del coneixement científic. En aquest sentit, i fent-nos ressò de les paraules del professor Martí X. March (1991: 45), podem entendre que cada paradigma:

«... implica la existencia de un concepto, de una orientación, de un enfoque, de un marco, etc. en relación a la metodología, al objeto de estudio, etc. Se trata, pues, de una forma de entender y de organizar los diversos elementos que conforman una teoría científica, con el fin de realizar una acción y una intervención determinada. Por tanto lo que pretende la delimitación del concepto de paradigma es la constatación de una forma de entender el objeto de estudio, de su metodología y de su aplicación».

L'existència de paradigmes significa l'existència de diverses formes d'entendre la realitat i d'entendre la conceptualització de les investigacions (i, per tant, també de l'avaluació) de temes socioeducatius. Podem considerar que els paradigmes són constructes teoricometodològics, els quals ens són útils en tant que són marcs d'integració de coneixements. El professor Juan Sáez Carreras (1988: 16), acceptant que la utilització del terme *paradigma* és ampli i depèn del seu context d'aplicació, aporta la definició següent de paradigma aplicada al camp socioeducatiu:

«Los paradigmas son "estructuras de racionalidad", "marcos de referencia"... en las que se inspiran diversas corrientes, tendencias u orientaciones pedagógicas. Son *plataformas conceptuales* relativas a la realidad

---

<sup>9</sup> Al llarg d'aquest apartat farem especial referència a les obres i les aportacions del professor de la Universitat de Múrcia Juan Sáez Carreras (1986; 1988; 1989a; 1991; 1992; 1993a; 1993b), un dels autors en llengua castellana que més han reflexionat i escrit sobre els paradigmes en l'àmbit socioeducatiu.

educativa y desde las cuales se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo y de investigación. Los paradigmas son recursos conceptuales que permiten profundizar, con referencia metodológica, el objeto de estudio seleccionado en la investigación».

Entenem que l'aportació d'aquest autor, tot i fer referència a l'àmbit pedagògic, és també vàlida per al camp de l'avaluació. Un paradigma defineix quins són els supòsits teòrics en els quals es fonamentarà l'avaluació i identifica quines són les metodologies d'investigació avaluativa valorades com a idònies. En relació amb la definició conceptual d'aquest terme, la professora Glòria Pérez Serrano (1994: 17; vol. 1) escriu: «La indefinición del término paradigma no es obstáculo para que exista un consenso sobre la idea de paradigma entendido como un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas».

Segons William J. Filstead (1995), professor de la Northwestern University, un paradigma té quatre grans funcions: a) És una guia que indica quins són els temes i els problemes que han de ser considerats importants per a la comunitat científica; b) Orienta el desenvolupament de models i teories que expliquin i resolguin els temes i els problemes abans esmentats; c) Estableix els criteris metodològics que seran emprats per resoldre els problemes; i d) Proporciona una base epistemològica que normalitza les tres tasques anteriors.

L'existència d'un paradigma dominant no significa que no existeixin altres paradigmes alternatius. És a dir, en qualsevol època històrica coexisteixen diversos paradigmes que influeixen i condicionen el desenvolupament del saber i de la producció científica, havent-hi entre aquests paradigmes, relacions de poder que determinen quin d'aquests és l'hegemònic o dominant dintre del context d'època. És a dir, i tal com hem vist que afirma l'epistemologia de la ciència moderna, dintre de cada època històrica coexisteixen diversos paradigmes científics, i un d'aquests presenta caràcter hegemònic i dominant, mentre que els altres, en oposició al primer, presenten caràcter secundari o subordinat. Per tant, és possible afirmar que no existeix un únic paradigma (l'únic paradigma possible, *el* paradigma, segons determinades concepcions de la ciència), sinó que coexisteix una pluralitat de paradigmes amb les corresponents relacions de poder entre ells. Quant a l'existència d'un paradigma científic hegemònic, Javier Echeverría (1989: 106) escriu:

«Todo ello origina una serie de creencias y hábitos intelectuales comunes a numerosos científicos, que por ello mismo forman una comunidad. Puede haber, por supuesto, paradigmas y comunidades rivales, con las correspondientes pugnas por el poder académico y científico. La ciencia vigente en un momento dado implica la constitución y el afianzamiento de uno de esos paradigmas».

En aquest sentit és possible afirmar que la producció científica, dintre d'un determinat context històric, té lloc dintre dels paràmetres definits pel paradigma hegemònic, existint una producció científica subordinada, de caràcter alternatiu, que transgredeix aquests paràmetres i que intenta transformar-los. La necessitat de transgredir els continguts i els coneixements aportats pel paradigma hegemònic dintre de cada context sociohistòric ja s'apunta en l'obra *La estructura de las revoluciones científicas*, de Thomas S. Kuhn (1990), quan aquest autor defensa que el progrés de la ciència no és un progrés acumulatiu, oposant-se, per tant, a les visions evolucionistes de la ciència, vigents fins a aquell moment. Segons Kuhn, hi ha revolucions científiques que vénen determinades pel pas d'un a un altre paradigma dominant. En altres paraules, Kuhn defensa que els canvis de paradigma hegemònic constitueixen veritables revolucions en la visió del món i de la realitat. Com escriu el professor Javier Echeverría (1989: 104) en relació amb l'obra d'aquest autor: «para Kuhn la ciencia avanza a base de crisis y rupturas, que implican cambios radicales en la concepción del mundo, y a las cuales llamará revoluciones científicas. La tesis de la inconmensurabilidad de los paradigmas, posteriormente radicalizada por su discípulo Feyerabend, ha dado lugar a una importante discusión que todavía continúa».

Diferents autors apunten diversos paradigmes en el context de les ciències socials. La professora Violeta Núñez (1990), en l'obra *Modelos de educación social en la época contemporánea*, considera que els paradigmes giren al voltant de tres models: el paradigma positivista, el paradigma hermenèutic i el paradigma crític, si bé aquest darrer, segons aquesta autora, no ha de ser considerat un model epistemològic en sentit estricte, sinó més aviat com un corol·lari històric del paradigma hermenèutic. Aquesta darrera afirmació de la professora Núñez, afirmació que considerem força suggeridora i que aporta interessants elements de reflexió, té un clar precedent en la ponència "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", presentada pel professor Miguel A. Quintanilla (1978) dintre del seminari sobre "Problemas epistemológicos de las ciencias de la educación", celebrat a Salamanca el mes de febrer de l'any 1977. En aquesta ponència, Quintanilla parlava de l'alternativa hermenèuticodialèctica, la qual venia a representar una síntesi dels posicionaments defensats pels paradigmes interpretatiu i crític.

Podem afirmar, sense por a equivocar-nos, que existeix una multiplicitat de classificacions i de terminologies, però que els continguts conceptuals són sempre similars. Entenem que, en general, és possible parlar de tres grans paradigmes que nosaltres denominarem, conscients que hi ha altres denominacions possibles, paradigma positivista o tecnològic, paradigma interpretatiu o hermenèutic i paradigma crític<sup>10</sup>. Cadascun d'aquests tres paradigmes aporta una específica

---

<sup>10</sup> Entre els autors que han desenvolupat els continguts dels paradigmes d'anàlisi de la realitat podem destacar, entre altres, les aportacions de Popkewitz (1980; 1988), Giroux (1980), Habermas (1984), Rubio Carracedo (1984), Sáez Carreras (1986; 1989a; 1993a; 1993b), García Martínez (1990), Núñez (1990) i Pérez Serrano (1994).

noció de coneixement i de mètode científics i, per tant, signifiquen també una determinada forma d'entendre l'avaluació com a coneixement científic.

### 3.2. El paradigma positivista o tecnològic

La fonamentació epistemològica del paradigma positivista o tecnològic<sup>11</sup> té el seu origen en les temptatives dels teòrics de les ciències socials d'aplicar els mètodes científics de les ciències naturals al camp social. Un aspecte clau d'aquest paradigma és *considerar la realitat com un conjunt de fets que són objectius, observables i quantificables*, i, per tant, possibles d'estudiar mitjançant mètodes científics de caràcter objectiu i quantificable. Per tant, el paradigma positivista entén que l'avaluació, com a coneixement científic, és objectiva i allunyada de la subjectivitat dels éssers humans; en conseqüència, l'avaluació té caràcter *quantitatiu, validable, generalitzable i científic*.

Aquest paradigma nega el paper de la subjectivitat humana, tant en els processos d'investigació com en els processos d'intervenció. En canvi, afirma l'*objectivitat del coneixement*, la qual es relaciona amb la necessitat de quantificar les diverses realitats estudiades i amb la utilització de mètodes i tècniques experimentals, al mateix temps que reafirma el caràcter científic del coneixement (caràcter atorgat per la seva pretesa objectivitat). En relació amb el paradigma positivista, la professora Violeta Núñez (1990: 45) escriu:

«Éste puede definirse, en términos generales, como actitud epistemológica que exige que la ciencia parta de "hechos observables" (...) "Positivismo" hace referencia tanto a un método como a una teoría. Del empirismo recoge el postulado de atenerse a los "hechos", la renuncia a todo a priori, tanto en la filosofía como en la ciencia. El criterio de verdad es la verificación positiva y empírica».

I els professors Wilfred Carr i Stephen Kemmis (1988: 77) escriuen:

«Aunque el término se usa en una amplia variedad de acepciones, por lo general se admite que "positivismo" designa a un estilo de pensamiento informado por determinados supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento. El más importante de ellos (...) el postulado de que *el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia*. Es decir que se postula la eti-

---

<sup>11</sup> Anteriorment hem advertit que no tots els autors utilitzen la mateixa terminologia per a denominar els tres models epistemològics. En el cas del paradigma positivista o tecnològic, aquest també és denominat racionalisme crític (García Martínez, 1990; Feroso, 1994), model racionaltecnològic (Sáez Carreras, 1989a; Palazón, 1993), model empíricoanalític (Popkewitz, 1980; 1988; Habermas, 1984; Sáez Carreras, 1986), racionalitat tècnica (Giroux, 1980) o paradigma científic (Sáez Carreras, 1993a).

queta de "conocimiento" sólo puede adscribirse a lo fundamentado en la "realidad" tal como la apprehenden nuestros sentidos».

Aquests darrers autors consideren que l'aplicació del paradigma positivista a les ciències socials implica dos postulats estretament relacionats: «El primero es que *los objetivos, los conceptos y los métodos* de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales. El segundo es la convicción de que el modelo de *explicación* utilizado en las ciencias naturales proporciona las normas lógicas en base a las cuales pueden valorarse las explicaciones dadas por las ciencias sociales» (Carr & Kemmis, 1988: 77).

Pel que fa a la *construcció del coneixement*, el paradigma positivista accentua el paper de la *investigació*, definida aquesta com *científica, empírica i positiva*. En aquest sentit, el professor Sáez Carreras (1993a: 43) escriu:

«... la propuesta científico-racionalista tiene que apostar necesariamente por un tipo de metodología que reivindique los patrones de objetividad, mensurabilidad, neutralidad... acorde con los supuestos iniciales del paradigma... Para ello ha acudido a la estandarización (¿=universalidad?) de sus métodos y técnicas de trabajo (tests, encuestas...) en un salto que conduce desde la operacionalidad de sus hipótesis hasta la interpretación de sus resultados (estadísticas)».

Evidentment, l'avaluació ha d'acomplir els requisits abans esmentats, essent, des d'aquesta perspectiva paradigmàtica, un coneixement objectiu, empíric i positiu, basat en el mètode experimental (metodologies quantitatives d'avaluació). Aquesta concepció condueix a una estandardització de les poblacions i dels subjectes amb l'objectiu d'acomodar-los als instruments científics emprats. És a dir, no s'adapten els mètodes, les tècniques i els instruments d'investigació avaluativa a la diversitat i la variabilitat del món real, sinó que s'intenta adaptar el món real (modelant-lo i uniformitzant-lo) als mètodes, les tècniques i els instruments d'avaluació<sup>12</sup>. Aquesta interpretació del món real com quelcom extern al subjecte permet obtenir un tipus de coneixement que s'articula a partir dels criteris de *verificabilitat i falsabilitat*, entenent que el coneixement científic ha de permetre la formulació de *conclusions generalitzables i universalment vàlides*. Per tant, els resultats de les avaluacions han de ser empíricament verificables i han de permetre la formulació de conclusions d'aplicació universal (generalitzacions).

---

<sup>12</sup> En referència a aquest predomini de la metodologia científica sobre la mateixa realitat, podem llegir: «se produce una significativa tendencia metodológica: adecuar el *objeto* a los métodos que se poseen y no lo contrario» (Sáez Carreras, 1988: 20).



Finalment, en relació amb la utilitat del coneixement, el paradigma positivista remarca el predomini de les concepcions academicistes i científicistes, és a dir, el *predomini de la teoria sobre la pràctica*, essent la primera la que dirigeix la segona. Per tant, la relació entre la teoria i la pràctica es caracteritza pel fet que la pràctica no és considerada com un pressupòsit de la teoria, sinó com objecte d'aquesta. En conseqüència, la utilitat de l'avaluació ha de ser fonamentalment científica i tècnica, en el sentit que la producció de coneixement (els resultats i les conclusions de l'avaluació) permeti incrementar i millorar la teoria avaluativa. Per al paradigma positivista, la investigació (i també l'avaluació): «puede definirse por las siguientes notas: científica, apriorística, cuantitativa, formal, usa técnicas externas y conceptos analíticos muy definidos, obedece a propósitos teóricos intentando descubrir leyes y verdades universales (bajo el supuesto de que el conocimiento y la verdad es una cuestión de correspondencia) que permitan elaborar teorías científicas sobre los fenómenos de educación. En tales propósitos no entra la resolución de problemas prácticos» (Sáez Carreras, 1989a: 42).

La professora Gloria Pérez Serrano (1994) afirma que les principals característiques del paradigma positivista o tecnològic són les següents:

- La teoria positivista cerca un coneixement sistemàtic, comprovable i comparable, mesurable i replicable, tot destacant els elements identificatius següents: predomini de l'observació i de la mesura, anàlisi i control experimentals, formulació de lleis universals, defensa de l'objectivitat, utilització dels mètodes aplicats a les ciències físiques i naturals.
- La preocupació fonamental d'aquesta línia d'investigació és la recerca de l'eficàcia i l'increment del corpus de coneixement. La teoria es preocupa dels fets (de la realitat), no dels objectius o dels valors. La teoria ha de ser neutral, objectiva, asèptica.
- La metodologia ha de seguir el model experimental. Per tant, s'utilitzen els mètodes quantitativs i estadístics. Es defensa el reduccionisme metodològic, car sols s'accepta com a vàlid el mètode experimental.
- La realitat és observable, mesurable i quantificable.
- Es parteix d'una mostra significativa per a generalitzar els resultats. Hi ha lleis universals i els comportaments particulars sempre s'expliquen i s'adeqüen a les prediccions de les lleis.

Resumint tot l'anterior podem afirmar que el paradigma positivista es fonamenta en *tres supòsits* (Filstead, 1995): a) Objectivitat del coneixement; b) Identificació de la metodologia científica bàsica (mètode experimental); i c) Existència d'un ordre social i natural de caràcter mecanicista.

En conseqüència, entenem que des de la perspectiva positivista l'avaluació tindrà caràcter objectiu (és independent dels subjectes implicats en el procés), es fonamentarà en l'observació de la realitat objectiva i externa als subjectes i utilitzarà tècniques quantitatives que primaran l'obtenció de dades numèriques. Per tant, des del positivisme l'única metodologia d'avaluació vàlida és la que es fonamenta en el disseny experimental, planificat i rígid, no adaptable a les particularitats, tot remarcant la utilitat científica dels resultats i de les conclusions i defensant la neutralitat de l'avaluador, ja que entén que l'avaluació és una activitat científica lliure de valors i sense cap implicació ètica o ideològica.

El paradigma positivista o tecnològic ha rebut diverses crítiques, algunes de les quals ja han estat apuntades en el primer apartat d'aquest capítol, dedicat a l'evolució dels conceptes de ciència i de mètode científic. En aquest sentit, els professors Wilfred Carr i Stephen Kemmis (1988) afirmen que les crítiques al paradigma positivista poden dividir-se en dos grups: les crítiques que tenen el seu origen dintre de la mateixa filosofia de la ciència i les crítiques dirigides a la forma d'entendre la relació entre la teoria i la pràctica. El primer grup de crítiques prové d'un conjunt d'arguments que tenen a veure amb l'anàlisi històrica de la naturalesa del progrés científic (Carr & Kemmis, 1988: 86-87):

«... las nociones positivistas de conocimiento, objetividad y verdad postulan ideales para la conducción de la investigación que son incompatibles con la historia de la ciencia (...) Un examen detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia revela que los factores subjetivos y los sociales desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento (...) Más aún (...) resulta patente que la concepción positivista del conocimiento objetivo no pasa de ser un puro mito».

El segon grup de crítiques deriva de la relació entre la teoria i la pràctica i de la convicció positivista que és possible elaborar explicacions científiques de les situacions socioeducatives, de manera que aquestes siguin vàlides per a la presa objectiva de decisions referents a les possibles línies d'acció, establint una clara separació entre finalitats i mitjans. La pretensió positivista de separar els aspectes instrumentals dels aspectes valoratius, suggerint que els primers poden ser abordats des d'una perspectiva científica, objectiva i neutral, no s'ajusta a la realitat segons aquests autors i, en aquest sentit, Carr i Kemmis (1988: 93) escriuen:

«Lo que se sugiere con esto es que el tipo de relación entre "medios" y "fines" que presupone el enfoque positivista de lo teórico y lo práctico no sirve para entender cómo, en la educación, las finalidades, las políticas y los métodos están intrínsecamente relacionados. En particular, al considerar que las cuestiones de valor sólo pueden referirse a los fines, ignora la peculiar relación que existe entre los fines de la educación y los medios empleados para alcanzarlos».

Aquesta segona crítica als postulats positivistes es relaciona directament amb un dels temes de debat que hem apuntat en el capítol anterior: el caràcter científic o ideològic de l'avaluació. És a dir, l'avaluació és una activitat neutral o bé és una activitat que comporta l'adopció de judicis de valor i, per tant, té implicacions ideològiques? Des de la perspectiva del paradigma positivista, la resposta a aquest interrogant és clara i contundent, ja que entén que l'avaluació és una activitat científica neutral; mentre que des de les altres perspectives l'avaluació és una activitat científica però amb implicacions ètiques i ideològiques.

### 3.3. El paradigma interpretatiu o hermenèutic

El paradigma interpretatiu o hermenèutic<sup>13</sup> parteix del pressupòsit de considerar que la realitat no és quelcom natural, objectiu, observable, independent i extern a les persones, sinó que és una *construcció social* que es configura mitjançant *els significats i els símbols que les persones comparteixen interactivament*. La realitat no té naturalesa objectiva, sinó que és una construcció subjectiva, en la qual són fonamentals les interpretacions i les atribucions de significat per part dels subjectes. La conducta social no és possible d'explicar (i, per tant, tampoc d'avaluar), sinó és mitjançant la interpretació que els subjectes fan de la seva pròpia situació en les seves respectives interaccions.

Per als partidaris del paradigma interpretatiu, la societat no és quelcom immutable, estàtic, objectiu i extern a la persona. La societat és una *construcció*, és quelcom que es configura a partir dels significats i dels símbols que les persones comparteixen a partir de llur interacció.

Des d'aquesta perspectiva, el coneixement no és tant tècnic com pràctic. La seva finalitat ha de ser la construcció d'una teoria comunicativa de l'activitat que no sigui externa, sinó interna a la pròpia pràctica. La *relació entre teoria i pràctica* entén que ha de ser l'oposada a la representada pel paradigma positivista: la pràctica no és l'objecte de la teoria, sinó que ha de ser el pressupòsit d'aquesta. La pràctica constitueix el fonament de la teoria, la base a partir de la qual aquesta s'elabora i es construeix. La pràctica és una realitat que no sols està formada per fets observables i externs al propi subjecte, sinó que també està formada per significats, símbols i interpretacions elaborades pel mateix subjecte a partir de la seva interacció amb els altres subjectes. Aquest paradigma es caracteritza més per la seva preocupació per al descobriment de la teoria que no pas per la seva preocupació per a la verificació d'aquesta.

---

<sup>13</sup> Anteriorment hem advertit que no tots els autors utilitzen la mateixa terminologia per a denominar els tres models epistemològics. En el cas del paradigma interpretatiu o hermenèutic aquest és també denominat paradigma simbòlic (Popkewitz, 1980; 1988), model interpretativsimbòlic (Sáez Carreras, 1988; 1989a; Palazón, 1993), historicohermenèutic (Habermas, 1984), paradigma naturalista o qualitatiu (Pérez Serrano, 1994) o model hermeneuticofenomenològic (Sáez Carreras, 1986).

Des del paradigma interpretatiu no es formulen lleis universals, generalitzables a qualsevol context, sinó *regles de caràcter relatiu i contextual*. Aquest paradigma remarca la importància de les dades qualitatives i de tècniques com l'observació participant, les entrevistes informals, etc., destacant-se la investigació-acció com una de les tècniques d'investigació més desenvolupades i aplicades dintre d'aquest marc paradigmàtic. Respecte al paradigma interpretatiu, William J. Filstead (1995: 62-63) escriu:

«El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe el mundo como una fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Existen por el contrario múltiples realidades. En este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran, en vez de responder a la manera de un robot según las expectativas de sus papeles que hayan establecido las estructuras sociales (...) El paradigma cualitativo incluye también un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación».

Quant a les diverses característiques que defineixen aquest paradigma, el professor Martí X. March (1991) apunta els quatre aspectes següents:

1. El *coneixement té caràcter subjectiu*, sols té sentit en funció del significat que li donen els mateixos subjectes.
2. La *realitat és una construcció social i humana*, per tant, és una construcció subjectiva i interpretable.
3. La *metodologia* investigadora no té caràcter quantitatiu i objectiu, sinó *qualitatiu i interpretatiu*.
4. La *teoria* es desenvolupa a partir de la pràctica, no essent possible la formulació de lleis generals i universals, ja que tota acció ha de ser interpretada contextualitzadament i interactivament.

Mentre que la professora Gloria Pérez Serrano (1994) identifica les cinc característiques següents:

- a) Per al paradigma interpretatiu la realitat no únicament està formada pels fets observables, sinó també pels significats i les interpretacions que els

subjectes donen a les seves accions i interaccions. La dimensió subjectiva és clau en l'estudi de la realitat. Les teories han d'adaptar-se als contextos on els subjectes interactuen. No existeixen lleis universals, sols regles contextuais. Comprensió, interpretació i globalitat són termes identificatius d'aquest paradigma.

- b) El coneixement no és objectiu i neutral, sinó implicat en les accions que tenen lloc en la vida quotidiana de les persones. El coneixement no és un descobriment, sinó una producció dels éssers humans. És un producte humà, amb la subjectivitat que això comporta.
- c) Es defensen la metodologia qualitativa i la pluralitat metodològica.
- d) La realitat social i cultural no pot ser coneguda exclusivament mitjançant les reaccions observables i mesurables dels subjectes, ja que significaria ignorar el camp de la intencionalitat i del significat de les accions.
- e) La relació entre subjecte i objecte és dinàmica i interactiva, ja que el subjecte és un element interactiu, comunicatiu i que comparteix significats.

En conseqüència, podem afirmar que, des de la perspectiva aportada pel paradigma interpretatiu, l'avaluació és una activitat científica subjectiva, ja que no és independent dels significats atorgats pels diversos subjectes que hi estan implicats, basada en la utilització de tècniques qualitatives d'investigació amb l'objectiu de generar un discurs conceptual que n'expliqui i interpreti les particularitats. El paradigma interpretatiu defensa la implicació dels avaluadors, essent l'avaluació una activitat compromesa i associada a qüestions de valor. Els resultats i les conclusions de les avaluacions (la producció de coneixement) han de permetre que els subjectes millorin llurs condicions de vida, i els resultats obtinguts són d'aplicació contextual (no són generalitzables ni tampoc presenten cap validesa universal). El disseny d'avaluació és obert i flexible, ja que es construeix a mesura que es desenvolupa el procés.

Les aportacions del paradigma interpretatiu han estat criticades tant des de posicions positivistes, com des de posicions crítiques, si bé des de perspectives radicalment diferents. Des del paradigma positivista es considera que el coneixement generat pel paradigma interpretatiu no presenta caràcter ni validesa científics, ja que aquest es fonamenta en la subjectivitat i no en l'objectivitat, pressupòsit bàsic i necessari de tot coneixement científic. Segons els professors Carr i Kemmis (1988: 109), les crítiques formulades des de les posicions positivistes: «atacan los fundamentos esenciales de la ciencia interpretativa y se presentan generalmente en forma de valoraciones basadas en los cánones positivistas de racionalidad». En un sentit similar el professor Sáez Carreras (1988: 31) escriu: «se ha argumentado que el tipo de conocimiento obtenido en la investigación hermenéutico-fenomenológica para la construcción de teorías no

puede ser nunca conocimiento científico puesto que no responde a los cánones de lo que es considerado como verdadero conocimiento: aquél que ha alcanzado el rigor de la *objetividad*».

Mentre que des del paradigma crític també es qüestiona la subjectivitat del coneixement generat pel paradigma interpretatiu, però en un sentit diferent, ja que en aquest cas no és perquè no pugui tenir caràcter o validesa científica, sinó perquè presenta caràcter reduccionista i exclusivista. Des de la perspectiva crítica s'entén que els autors interpretatius ignoren que els coneixements i la mateixa subjectivitat dels subjectes sempre tenen lloc, sempre es construeixen, dintre d'un context sòcio-històric. És a dir, el coneixement presenta una dimensió subjectiva, la re-construcció de la realitat per part dels subjectes, però també una dimensió objectiva, el context sociohistòric dintre del qual aquesta reconstrucció té lloc. En aquest sentit, i en referència a les objeccions desenvolupades des del paradigma crític, podem llegir les paraules següents de Wilfred Carr i Stephen Kemmis (1988: 109-110):

«... el modelo interpretativo omite cuestionar los orígenes, las causas y los resultados de que los agentes adopten unas interpretaciones determinadas de sus actos así como de la vida social, y que descuida los problemas cruciales del conflicto social y el cambio social (...) [Des de la perspectiva crítica] la realidad social no es, sencillamente, algo estructurado y sostenido por las interpretaciones de los individuos, sino que a su vez determina el tipo de interpretaciones de la realidad apropiadas para un grupo concreto. La estructura social, además de ser el *producto* de los significados y actos individuales, a su vez *produce* significados particulares, garantiza la continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de los actos que razonablemente los individuos pueden realizar. Por consiguiente, procede que la ciencia social no se limite a examinar únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que vea también los factores sociales que las engendran y sostienen».

### 3.4. El paradigma crític

El paradigma crític<sup>14</sup> entén el coneixement científic i, per tant, l'avaluació, com un saber compromès amb la realitat social. És a dir, els científics, els investigadors i els avaluadors no únicament han de conèixer la realitat, analitzant-la i interpretant-la, no únicament han d'intervenir en els processos específics que hi tenen lloc, amb l'objectiu d'optimitzar el desenvolupament social i individual dels sub-

---

<sup>14</sup> Anteriorment hem advertit que no tots els autors utilitzen la mateixa terminologia per a denominar els tres models epistemològics. En el cas del paradigma crític, aquest és també denominat emancipació crítica (Habermas, 1984), emancipatori (Giroux, 1980), dialecticoemancipatori (García Martínez, 1990) o socialcrític (Sáez Carreras, 1986; Carr & Kemmis, 1988; Pérez Serrano, 1994).

jectes, sinó que també han de transformar les condicions i les estructures socials en sentit progressista, és a dir, corregint les desigualtats i afavorint el desenvolupament i el benestar del conjunt de la societat.

Aquesta idea, aplicada al camp específic de l'avaluació dels serveis i programes socials, significa que aquests no únicament han de preocupar-se per l'adaptació i la integració de les persones i dels grups a les estructures de la societat, no únicament han de perseguir el desenvolupament integral d'aquestes persones i d'aquests grups, sinó que també han de cercar la modificació i la transformació d'aquelles estructures i d'aquelles dinàmiques socials que dificulten o impossibiliten aquest desenvolupament i aquesta integració. L'eficàcia de les accions socioeducatives i, per tant, dels serveis i programes socials, no únicament ha d'optimitzar la relació del subjecte amb el seu medi social, sinó que també ha de perseguir el canvi dels condicionants socials imposats pel medi. La integració ha de complementar-se amb el canvi i el progrés socials.

Quant al tipus de coneixement produït sota els pressupòsits d'aquest paradigma, el professor Sáez Carreras (1993a: 51) escriu: «Bajo la cobertura del paradigma crítico o político se está produciendo un tipo de conocimiento básicamente dialéctico: un conocimiento que supone tanto una interpretación *subjetiva* y personal de la realidad, como también una interpretación *objetiva* (condiciones históricas y culturales) de la misma».

La interacció i la interpretació subjectives es donen dintre d'un context socio-històric determinat per unes variables que poden ser objectivades: «El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se localiza. Por lo tanto, es el resultado de la interacción social con localizaciones externas al sujeto que lo produce» (Pérez Serrano, 1994: 36; vol. 1). Aquest paradigma entén que els significats són recreats pel subjecte (*interpretació subjectiva*), alhora que formen part del context històric i social de l'època en la qual viu aquest subjecte (*interpretació objectiva*).

El paradigma crític defensa la capacitat de l'ésser humà per a generar nous significats i recrear els ja existents, allunyant-se, per tant, del paradigma positivista (el qual únicament accepta les dimensions estructurals, tot negant la capacitat d'actuació de l'ésser humà), i allunyant-se també del paradigma interpretatiu (el qual tan sols destaca la capacitat transformadora de l'ésser humà, tot ignorant les condicions socials i històriques del context dintre del qual aquest es desenvolupa). El paradigma crític va més enllà de la realitat objectiva i de l'establiment de relacions quantitatives i formals entre les diverses variables, aspectes que caracteritzen el paradigma positivista, així com també s'allunya del paradigma interpretatiu, el qual sobredimensiona els significats subjectius en la construcció de la realitat, però menysté la dimensió sociohistòrica en la construcció d'aquests significats.

Un altre aspecte fonamental, en la construcció del coneixement des de les posicions defensades pel paradigma crític, és la conceptualització de la *investigació com a praxis*. La investigació científica, des del paradigma crític, és una investigació pràctica, l'objectiu de la qual és analitzar la pràctica des de la mateixa pràctica (i no sobre d'ella o allunyades d'ella). Teoria i pràctica són dues dimensions d'una mateixa realitat: «Se trata, pues, de una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas, en suma, a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación» (Pérez Serrano, 1994: 35; vol. 1).

La investigació com a praxis pot caracteritzar-se pels tres aspectes següents (Sáez Carreras, 1993a):

1. És una *investigació socialment rellevant*, ja que no és una investigació teòrica que té el seu origen en els problemes teòrics o acadèmics, sinó que s'origina a partir de necessitats socials, de caràcter concret i real. En aquest sentit, es diferencia clarament del paradigma positivista, per al qual la investigació sempre sorgeix de qüestions o problemes teòrics, sense cap preocupació per la significació o rellevància social dels temes d'investigació.
2. És una *investigació participativa* que assumeix una visió democràtica del coneixement i dels processos socials.
3. És una *investigació pràctica*, ja que el propi procés de recerca i d'interpretació del context en el qual se situa és modificat intencionalment.

Aquestes tres característiques ens defineixen un model d'avaluació particular. Des del paradigma crític, l'avaluació ha de ser participativa i democràtica (incorporant els diversos col·lectius al llarg de totes les etapes que configuren el seu procés de desenvolupament i englobant tots els punts de vista i els interessos representats per aquests diversos col·lectius), útil i pràctica (els resultats i les conclusions de l'avaluació han de permetre millorar allò que ha estat avaluat) i defensar el criteri d'utilitat o rellevància social (la transcendència dels resultats i de les conclusions d'una avaluació no únicament depèn de llur aportació al camp teòric, sinó també de llur impacte social). La utilitat del coneixement elaborat és valorat en funció de la seva capacitat per a contribuir que les persones puguin comprendre els problemes que les afecten i, per tant, puguin adoptar decisions encaminades a resoldre'ls. És a dir, la validesa de les teories crítiques no rau tant en les mateixes teories (en el seu grau de valoració científicopositivista), sinó en la seva capacitat per transformar la realitat.

El professor Martí X. March (1991) identifica quatre característiques bàsiques del paradigma crític: a) El coneixement és una construcció sociohistòrica; b) Aquesta construcció ha de ser contextualitzada des d'una perspectiva històrica,



cultural i social; c) No existeix separació entre teoria i pràctica, essent ambdues part d'un mateix procés. Teoria i pràctica són dues dimensions complementàries d'un mateix i únic procés; i d) La investigació se centra més en els subjectes que no pas en els fets.

En definitiva, es tracta d'una investigació i d'una avaluació construïdes des de la pràctica i no des de la teoria, compromeses en la transformació d'aquesta pràctica, més que no pas en l'explicació d'aquesta, i sempre amb l'objectiu de facilitar l'emancipació de les persones implicades. En aquest sentit, cal parlar del concepte de *canvi social* com d'un concepte clau per entendre les aportacions d'aquest paradigma.

L'objectiu dels serveis i programes socials, des d'aquesta perspectiva, ha de ser eradicar les causes generadores de conflicte, i no únicament eradicar o disminuir les conseqüències d'aquest conflicte. Per tant, els serveis i programes socials han de ser un instrument de transformació i de canvi socials, allunyant-se de les posicions conservadores que sols intervenen sobre els efectes i no sobre les causes. En el rerefons d'aquesta interpretació crítica de l'acció social hi ha els conceptes de canvi i de control social<sup>15</sup>. Des d'una perspectiva crítica entén que el paper de canvi social atribuït a l'acció social no significa que aquesta no comporti dimensions implícites de control social. És a dir, tot procés i tota acció social presenten aspectes de control social i aspectes de canvi social, essent necessari afeblir els aspectes associats al control social i reforçar els aspectes potenciadors del canvi social. Compromís, participació i democràcia són tres conceptes clau de qualsevol acció social des de la perspectiva del paradigma crític.

### 3.5. Una visió de síntesi

A continuació intentarem aportar quina és la nostra particular posició en relació amb els paradigmes. L'objectiu d'aquest subapartat serà elaborar una síntesi creativa que, atansant-se a un determinat paradigma, no exclogui radicalment o totalment les aportacions dels altres. És a dir, aportarem una visió paradigmàtica plural que, sense ser una postura eclèctica que admeti acríticament les aportacions de tots els paradigmes, accepti, des de la perspectiva defensada pel marc paradigmàtic amb el qual ens identifiquem, aportacions dels altres.

En aquest sentit, i reforçant la nostra posició, volem destacar que, dintre d'una mateixa àrea de coneixement, coexisteixen diversos paradigmes, no essent viable, i, probablement, tampoc desitjable, l'adopció d'un únic paradigma de caràcter

---

<sup>15</sup> En relació amb els conceptes de canvi social i de control social hem d'advertir que el quart apartat del desè capítol plantejarà l'avaluació de serveis i programes socials des d'aquesta perspectiva, formulant-se la qüestió següent: l'avaluació de serveis i programes socials és un element de control o de transformació de l'acció social?

excloent<sup>16</sup>. Entenem que, qualsevol posició reduccionista que signifiqui l'adopció d'un únic model de referència (independentment de quin sigui aquest model) per part del conjunt de la comunitat científica i professional d'una determinada àrea (com el cas de l'avaluació de serveis i programes socials), dificulta el seu desenvolupament i redueix la complexitat de les qüestions i dels enfocaments d'aquesta àrea. És a dir, reconeixem l'existència d'un paradigma hegemònic, però també entenem que cal desenvolupar els paradigmes alternatius.

D'altra banda, és també necessari entendre els paradigmes com a estructures dinàmiques i obertes, i no com a estructures estàtiques i tancades. És a dir, no hi ha un únic paradigma, sinó una pluralitat de paradigmes; i aquests no són constructes tancats, sinó constructes en continuada reelaboració i reconstrucció. En aquest sentit, i reafirmant les anteriors afirmacions, el professor Martí X. March (1991: 315) escriu:

«Los paradigmas científicos no deben plantearse ni utilizarse de una forma cerrada y dogmática; se trata, pues, de constructos abiertos, dinámicos, evolutivos, sobre los cuales poder trabajar, sobre los cuales poder modificar, transformar y cambiar. Se trata de paradigmas que la propia dinámica de los conocimientos, que la propia dinámica metodológica, la propia reflexión sobre los mismos se encarga de modificar continuamente. En este contexto hay que entender los paradigmas como instrumentos abiertos a las transformaciones sociales, científicas e ideológicas».

Aquesta coexistència entre paradigmes no únicament afecta la comunitat científica, en el sentit de crear línies de pensament i d'investigació de caràcter divergent, sinó que també afecta el desenvolupament de les investigacions i dels treballs. És a dir, independentment de l'adscripció a un determinat paradigma d'un grup de científics o acadèmics, quan aquest grup aborda un determinat problema o intenta explicar una determinada situació, haurà de recórrer a les aportacions dels altres paradigmes. En altres paraules, la coexistència de paradigmes no únicament afecta la comunitat científica o acadèmica, sinó que també afecta les pràctiques, les investigacions i les avaluacions. Com escriu el professor Juan Sáez Carreras (1986: 9): «Una problemática social puede ser/suele ser considerada desde la plataforma colaboracional entre los mismos», i en una obra posterior (Sáez Carreras, 1989a: 22) escriu: «Las tres plataformas aquí presentadas [en referència als paradigmes positivista, interpretatiu i crític] no tienen porqué excluirse ni anularse; muy al contrario constituyen diversas oportunidades de poder contribuir a una comprensión más completa y global del fenómeno de la educación».

---

<sup>16</sup> Entre els arguments que existeixen en defensa de la complementarietat entre paradigmes, la professora Gloria Pérez Serrano (1994) en destaca els cinc següents: a) cap paradigma és totalment erroni; b) cap pot, per ell mateix, resoldre tots els interrogants científics; c) és positiu mantenir el rigor quantitatiu i la creativitat qualitativa; d) s'han d'aprofitar els respectius aspectes positius (els avantatges); i e) presenten més punts de similitud que no pas de diferència.

Independentment de quin sigui el paradigma de referència d'un determinat equip investigador o avaluador, aquest no podrà desenvolupar el seu treball en relació amb un determinat aspecte de la realitat social sense tenir presents les aportacions dels altres marcs paradigmàtics. És a dir, independentment del marc paradigmàtic de l'equip investigador o avaluador, aquest haurà d'adoptar idees, perspectives i conceptes que han estat desenvolupats des d'altres marcs paradigmàtics, sense que això signifiqui abandonar el marc inicial de referència. Refermant aquesta opinió referent a la necessitat d'adoptar perspectives de treball obertes a les aportacions dels diversos paradigmes coexistents, podem citar les paraules següents del professor Martí X. March (1991: 56-57): «Así resulta evidente que cada autor se inscribe dentro de una tendencia determinada, aunque los criterios de unilateralidad y de exclusividad deben ser marginados dentro del campo de las Ciencias de la Educación». Entenem que aquesta afirmació és plenament vàlida pel que fa al camp específic de l'avaluació de serveis i programes socials.

La pluralitat de paradigmes i la possibilitat d'utilitzar conceptes aportats per diverses teories, no necessàriament complementàries, és una idea apuntada en l'obra de Canguilhem, qui afirma que la definició d'un concepte implica formular un problema, i formular un problema significa la presència d'un conjunt de conceptes que no necessàriament figuren en la teoria que aporta la possible solució. És a dir, tot constructe científic utilitza conceptes prestats d'altres constructes, amb els quals no necessàriament comparteix marc paradigmàtic. Aquesta pluralitat de paradigmes en les ciències socials, en general, i en l'avaluació de serveis i programes socials, en particular, ha de ser positivament valorada, tant des de la perspectiva epistemològica com des de la perspectiva metodològica, per diverses raons. Entre aquestes raons March (1991) apunta les cinc següents: a) La complexitat dels fets socials i educatius necessita diverses perspectives i diverses anàlisis; b) L'existència de diversos paradigmes implica una concepció plural de la societat, de l'educació i de les anàlisis sociopedagògiques; c) No existeix contradicció o dicotomia entre paradigmes, sinó complementarietat. Cap paradigma pot exhaurir totes les possibilitats d'anàlisi dels processos socials i educatius; d) La conceptualització i la definició dels paradigmes no ha de ser plantejada de forma tancada i dogmàtica, ja que es tracta de models oberts, dinàmics i sotmesos a evolució; e) Els paradigmes constitueixen formes diverses d'analitzar la realitat i ens aporten diferents mètodes per a apropar-nos a la realitat i als processos socials i educatius.

Per la nostra part, ens identificariem amb les aportacions de la perspectiva crítica, en el sentit que entenem que tot procés avaluatiu ha de ser democràtic i participatiu, coherent amb la defensa de la seva utilitat social i representatiu d'una dimensió de canvi i de transformació socials. Dos aspectes ens separen del paradigma interpretatiu. En primer lloc, entenem l'avaluació com un element transformador de la realitat: per a nosaltres l'avaluació no sols ha de facilitar una

interpretació de la realitat, sinó que també ha de facilitar-ne la transformació. En segon lloc, reconeixem la coexistència d'una dimensió objectiva i d'una dimensió subjectiva. Per a nosaltres l'avaluació no solament analitza les dimensions subjectives, sinó que les contextualitza en una societat i en una època històrica determinades. Per tant, l'avaluació presenta una dimensió subjectiva (la reconstrucció de la realitat per part dels subjectes) i una dimensió objectiva (el context sociohistòric on aquesta reconstrucció té lloc).

Ara bé, aquesta identificació amb les aportacions del paradigma crític no vol dir que no acceptem aportacions dels altres marcs paradigmàtics. Entenem que la perspectiva interpretativa aporta reflexions suggeridores en relació amb la importància de la dimensió interpretativa, comunicativa i relacional dels processos socioeducatius, mentre que la perspectiva positivista aporta un rigor metodològic i el domini d'unes tècniques que poden ser útils davant de situacions o problemes específics. La crítica principal que formularíem al paradigma positivista és el seu caràcter reduccionista. És a dir, desenvolupa uns mètodes, unes tècniques, uns plantejaments que poden ser útils, però que no constitueixen l'única alternativa metodològica possible en el camp de l'avaluació. És important saber com fer les coses, però també és important saber per què i per a què les fem. D'altra banda, si bé és cert que el per què i el per a què són importants, també cal saber com fer les coses.

Aquesta seria la nostra crítica personal: el paradigma positivista prioritza el com fer les avaluacions, però oblida o ignora aspectes relacionats amb el per què i el per a què, al mateix temps que ignora que l'avaluació sempre té lloc dintre d'un determinat context i que afecta unes persones concretes i particulars, les quals reinterpreten en clau subjectiva la realitat. Aquest paradigma construeix un discurs tècnic, però sense discurs ideològic, o tal vegada hauríem de dir que amaga aquest discurs sota una pretesa neutralitat de la ciència. Per contra, els paradigmes interpretatiu i crític se centren en el per què i el per a què, però tot sovint no desenvolupen el com fer les avaluacions; moltes vegades basteixen un discurs ideològic (o ideologitzat), però sense discurs tècnic.

Acabarem aquestes reflexions fent referència de nou a les aportacions de Paul Feyerabend en relació amb la defensa del pluralisme metodològic. Per a Feyerabend, la pluralitat de mètodes és una condició necessària per al progrés del coneixement. Qualsevol mètode científic (en sentit ampli) és vàlid si els resultats que obté són significatius. Segons aquest autor, no hi ha un únic mètode científic, sinó una pluralitat de mètodes; no existeix una única concepció de ciència, sinó una diversitat de concepcions; no existeix un únic coneixement científic, sinó una pluralitat de coneixements científics. Com el mateix Feyerabend (1985: 18) escriu:

«La idea de un método que contenga principios científicos, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión o en otra. Llega a ser evidente que tales infracciones no ocurren accidentalmente, que no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudieran haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso».

La reflexió de Feyerabend és també vàlida, segons la nostra opinió, si l'apliquem a l'avaluació de serveis i programes socials. Si ens atensem a un determinat aspecte de la realitat social, no podem limitar la nostra perspectiva a les aportacions d'un únic paradigma (independentment de quin sigui aquest), sinó que ens caldrà tenir en compte una multiplicitat de criteris i de mètodes. Aquesta posició és també apuntada per Sáez Carreras (1993b: 98) quan escriu:

«La adopción de técnicas cuantitativas y cualitativas se va admitiendo, progresivamente, por los evaluadores de distinto signo aun cuando persistan las diferencias. La concurrencia de los diversos enfoques permitiría el uso alternativo de los mismos, en sus diversas teorías, métodos, diseños... lo que favorecerá un producto de evaluación mas variado, profundo y útil».

No volem acabar aquest apartat, però, sense fer una darrera referència a les aportacions dels professors Wilfred Carr i Stephen Kemmis (1988), els quals, en l'obra *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, desenvolupen les principals característiques i aportacions d'aquests tres paradigmes. Segons aquests autors, i amb la intenció de simplificar al màxim les diferències entre paradigmes, aquests es podrien caracteritzar per dues paraules clau, la primera, en relació amb quina és la finalitat principal del coneixement i, la segona, en relació amb quina és la dimensió del coneixement que és valorada com a prioritària:

<u>Paradigma</u>	<u>Finalitat</u>	<u>Dimensió</u>
Paradigma positivista	Explicativa	Objectiva
Paradigma interpretatiu	Interpretativa	Subjectiva
Paradigma crític	Transformadora	Dialèctica

El paradigma positivista es caracteritza per la seva pretensió d'explicar la realitat des d'una perspectiva que prioritza la dimensió objectiva del saber. El paradigma interpretatiu es caracteritza perquè intenta interpretar la realitat des d'una concepció que prioritza la dimensió subjectiva del saber. El paradigma crític es caracteritza per la seva voluntat transformadora de la realitat, des d'una perspectiva dialèctica del coneixement que integra tant la dimensió objectiva com subjectiva del saber.

En definitiva, i intentant sintetitzar tot el que hem exposat en aquest apartat, nosaltres entenem l'avaluació des de les posicions aportades pel paradigma crític, encara que des d'una perspectiva oberta i integradora que no exclou les aportacions dels altres paradigmes.

	<i>Paradigma positivista</i>	<i>Paradigma interpretatiu</i>	<i>Paradigma crític</i>
Qualitat atorgada a la realitat	Objectivitat	Subjectivitat	Dialèctica: objectivitat i subjectivitat
Tasca principal	Observació	Interpretació	Observació, interpretació i transformació
Metodologia bàsica	Quantitativa	Qualitativa	Qualitativa (també quantitativa)
Abast dels resultats i de les conclusions	Generalització universal	Contextualització específica	Contextualització d'època
Aspecte avaluat	Resultats o efectes aconseguits	Processos desenvolupats	Processos desenvolupats i resultats i efectes aconseguits
Finalitat de l'avaluació	Incrementar el coneixement i la teoria	Incrementar la consciència	Utilitat social: millorar el benestar
Valors principals	Lliure de valors, neutralitat	Valors, implicació	Valors, transformació social
Estil d'avaluació	Tecnocràtic, vertical, dirigista	Negociadora, horitzontal	Democràtica: participació i negociació

**Taula 4:** *Caracterització dels diversos paradigmes d'anàlisi de la realitat en relació amb l'avaluació.*

Per tant, defensem una avaluació que tingui presents els aspectes objectius de la realitat i dels fets avaluats, però que també tingui en compte els aspectes subjectius associats amb els diversos subjectes i col·lectius implicats en el procés. Volem una avaluació que integri l'observació (objectiva) dels fets i l'anàlisi de les interpretacions (subjectives) que d'aquests fets fan les diverses parts implicades.

Defensem una avaluació que, fonamentada en les metodologies qualitatives, també incorpori les metodologies quantitatives.

Propugnem una avaluació els resultats i les conclusions de la qual no són generalitzables de forma universal, però poden ser interpretats dintre d'un context d'època força més ampli que el context particular de l'experiència avaluada. Volem una avaluació que entén que els resultats i els efectes aconseguits pel programa o pel servei avaluat són tan importants i significatius com els processos que s'han generat al llarg del seu desenvolupament. No sols han d'avaluar els resultats o els efectes aconseguits, sinó també els processos que els han generat.

Defensem una avaluació que té per finalitat optimitzar els programes, els serveis, els projectes o les actuacions socials que han estat objecte d'avaluació, per tal d'incrementar llur utilitat social. Volem una avaluació que cerqui la transformació social i que estigui implicada en la millora de les condicions de vida i del benestar del conjunt de la col·lectivitat i que estigui preocupada per la rellevància social dels seus temes d'estudi i per les implicacions directes i indirectes dels seus resultats i conclusions.

Volem una avaluació democràtica, basada en la participació de tots els sectors implicats (patrocinadors, avaluadors, gestors i professionals, usuaris o destinataris, col·lectivitat) i que fomenti la negociació i el diàleg entre aquests col·lectius.

#### **4. IMPLICACIONS METODOLÒGIQUES DELS DIVERSOS PARADIGMES**

Els tres paradigmes anteriorment descrits poden reduir-se bàsicament a dos quan parlem de les metodologies d'investigació i d'avaluació, ja que gairebé tots els autors fan referència, en relació amb les metodologies d'investigació i d'avaluació utilitzades, als paradigmes quantitatiu i qualitatiu. L'oposició epistemològica en el camp de l'avaluació es pot simplificar en dues posicions metodològiques: la quantitativa (positivista) i la qualitativa (interpretativa). La reducció dels tres paradigmes a dues metodologies d'investigació queda patent en el text següent (Arnal & del Rincón & Latorre, 1994: 216):

«Cada paradigma se caracterizaba por una forma común de investigar en el seno de una comunidad científica y hemos considerado las perspectivas *empírico-analítica* y *humanístico-interpretativa*. Somos conscientes de que la teoría crítica ha originado un paradigma recientemente utilizado en la investigación educativa; sin embargo, desde la óptica metodológica que nos ocupa (...) el paradigma *crítico* participa de los postulados que caracterizan al paradigma interpretativo, añadiendo un componente ideológico».

Per la nostra part, matisaríem aquestes afirmacions, ja que trobem a faltar una referència a les aportacions del paradigma crític i a l'anàlisi de quina és la influència que té la pluralitat metodològica en la relació entre paradigmes i metodologies d'investigació. Estem d'acord a identificar el paradigma positivista amb les metodologies quantitatives i el paradigma interpretatiu amb les metodologies qualitatives, però no de forma mecànica ni exclouent. Per altra part, entenem que el paradigma crític, tot i fonamentar-se en les metodologies qualitatives, ha estat un dels impulsors de la complementarietat i de la integració metodològiques. Aquesta afirmació es fonamenta en el caràcter dialèctic del paradigma crític, ja que reconeix l'existència de condicions objectives de caràcter estructural i inter-subjectiu, però també reconeix la reconstrucció social i personal d'aquestes condicions objectives. És a dir, el paradigma crític accepta l'existència de l'objectivitat i de la subjectivitat, establint una relació dialèctica entre ambdues formes d'interpretar la realitat social. En conseqüència entenem que, des de la perspectiva aportada pel paradigma crític, són necessàries tant les tècniques aportades per la metodologia quantitativa, com les tècniques aportades per la metodologia qualitativa. Per tant, volem ressaltar el paper representat pel paradigma crític en relació amb la defensa de la pluralitat metodològica, si bé aquesta pluralitat no és patrimoni exclusiu d'aquest paradigma, ja que és una concepció metodològica acceptada pel conjunt de la comunitat científica, independentment del seu paradigma de referència.

Els professors Thomas D. Cook i Charles S. Reichardt (1995b) presenten una taula en la qual es recull una síntesi dels atributs principals dels paradigmes quantitatiu i qualitatiu:



<i>Paradigma qualitatiu</i>	<i>Paradigma quantitatiu</i>
Defensa la utilització de metodologies qualitatives	Defensa la utilització de metodologies quantitatives
Fenomenològic i comprensiu	Positivisme lògic
Observació naturalista i sense control	Mesurament controlat i penetrant
Subjectiu	Objectiu
Proximitat a les dades, perspectiva <i>des de dintre</i>	Al marge de les dades, perspectiva <i>des de fora</i>
Fonamentat en la realitat, orientat als descobriments, exploratori, expansionista, descriptiu i inductiu	No fonamentat en la realitat, orientat a la comprovació, confirmatori, reduccionista, inferencial i hipoteticodeductiu
Orientat al procés	Orientat al resultat
Validesa: dades reals, riques, profundes	Fiabilitat: dades repetibles i sòlides
Estudis de casos particulars, resultats no generalitzables	Estudi de casos múltiples, resultats generalitzables
Holista	Particularista
Assumeix una realitat dinàmica	Assumeix una realitat estable

*Taula 5: Atributs dels paradigmes quantitatiu i qualitatiu.*

Aquests autors resumeixen els continguts de la taula reproduïda de la manera següent (Cook & Reichardt, 1995b: 28):

«En resumen, del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social».

Com podem veure, Cook i Reichardt critiquen la identificació mecànica entre paradigma científic i metodologia d'investigació, si bé reconeixen que l'opció paradigmàtica té implicacions en l'elecció metodològica. De fet, entenen que la polèmica entre metodologies quantitatives i qualitatives no és una polèmica entre els avantatges i els desavantatges de cadascuna, sinó entre perspectives paradigmàtiques: els científics agrupats en el paradigma quantitatiu (positivista)

defensen les metodologies quantitatives, mentre que els científics agrupats en el paradigma qualitatiu (interpretatiu) defensen les metodologies qualitatives.

Aquests autors accepten la relació que s'estableix entre paradigma i metodologia, però afirmant que aquesta relació no té caràcter absolut i determinant, al mateix temps que es manifesten contraris a la interpretació antagònica de paradigmes i metodologies, tot defensant la pluralitat i la complementarietat de les diverses opcions. En aquest sentit, propugnen la pluralitat i la complementarietat entre els diversos paradigmes i entre les diverses metodologies. Dues idees bàsiques defensades per ells són que l'elecció de paradigma no determina l'opció metodològica i que no existeix antagonisme entre paradigmes (no essent necessari triar entre un o un altre paradigma).

Estem d'acord amb la primera idea (l'elecció de paradigma no determina l'opció metodològica), però parcialment amb la segona (no existeix antagonisme entre paradigmes), ja que entenem que la pluralitat i la complementarietat és més metodològica que no pas paradigmàtica. Segons el nostre parer, és possible utilitzar diversos mètodes i tècniques d'investigació i d'avaluació (pluralitat i complementarietat metodològica) i l'opció paradigmàtica no té per què determinar l'elecció de la metodologia, essent possible utilitzar una o altra metodologia, o una metodologia combinada, des de qualsevol dels paradigmes existents. Però no pensem que un mateix investigador pugui enquadrar-se en més d'un paradigma, ja que sempre existeix una identificació o opció envers un determinat paradigma, sense que això signifiqui una visió tancada i sectària dels seus continguts.

No existeixen les posicions eclèctiques, però és possible elaborar síntesis creatives que, a partir d'una determinada posició paradigmàtica, acceptin i integrin aportacions dels altres paradigmes, tal com hem intentat fer en l'apartat en què hem desenvolupat una síntesi creativa de les aportacions dels paradigmes. Per tant, considerem que un mateix científic pot utilitzar metodologies diferents en diverses investigacions, però sense modificar el paradigma de posicionament.

A diferència de l'opinió manifestada per Cook i Reichardt, trencant la relació directa entre paradigma i metodologia, William J. Filstead (1995: 75) defensa la relació que s'estableix entre l'adscripció a un paradigma i l'opció metodològica dels investigadors, sense que això signifiqui que les metodologies no tinguin caràcter complementari i no sigui possible combinar-les:

«Los métodos cualitativos y cuantitativos constituyen algo más que simples diferencias entre estrategias de investigación y procedimientos de obtención de datos. Estos enfoques representan fundamentalmente diferentes marcos epistemológicos para conceptualizar la naturaleza del conocimiento, la realidad social y los procedimientos para captar estos fenómenos».

En un sentit similar al manifestat per Filstead, els professors nord-americans Corrine Glesne i Alan Peshkin (1992) afirmen que l'elecció d'una o altra metodologia dependrà tant del paradigma de referència, com del tema concret que es vol avaluar. Des del paradigma positivista o tecnològic s'acostuma a prioritzar la utilització de la metodologia quantitativa, mentre que des dels paradigmes interpretatiu i crític es tendeix a prioritzar la utilització de la metodologia qualitativa. Però, segons aquests autors, independentment de quina sigui la metodologia adoptada, l'elecció de les tècniques dependrà del tema d'estudi, essent possible tant la utilització exclusiva de tècniques pròpies de cada metodologia, com la utilització combinada d'aquestes tècniques, si bé en aquest darrer cas les tècniques pròpies presentaran caràcter principal i les tècniques aportades per l'altra metodologia presentaran caràcter complementari i suplementari.

Podríem resumir tot el que hem exposat anteriorment afirmant que l'elecció de la metodologia quantitativa o qualitativa dependrà bàsicament de quina sigui l'adscripció paradigmàtica de l'equip avaluador i, en funció de l'elecció d'una o altra metodologia, es prioritzarà la utilització d'unes tècniques, però sense que aquesta elecció sigui exclusiva i exclouent. Des d'una metodologia quantitativa, i emprant de forma principal, però no exclusiva, tècniques quantitatives, poden també utilitzar-se, en funció del tema concret d'avaluació, tècniques derivades de la metodologia qualitativa, si bé aquestes sempre presentaran caràcter suplementari i complementari. Per contra, des d'una metodologia qualitativa, i fent servir de forma principal, però no exclusiva, tècniques qualitatives, poden també usar-se, en funció del tema concret d'avaluació, tècniques derivades de la metodologia quantitativa, si bé aquestes també sempre presentaran caràcter suplementari i complementari.

En altres paraules, l'elecció d'una o altra metodologia d'avaluació vindrà determinada per la posició paradigmàtica dels avaluadors, mentre que l'elecció de les tècniques concretes d'avaluació estarà determinada per la metodologia prèviament seleccionada, però també pel tema o l'aspecte concret de la realitat que es vol avaluar, essent possible la utilització combinada de tècniques quantitatives i qualitatives des de qualsevol de les dues metodologies.

## CAPÍTOL 7:

# QÜESTIONS ACTUALS DE REFLEXIÓ I DE DEBAT EN EL CAMP DE L'AVALUACIÓ

## 1. DEBATS OBERTS EN EL CAMP DE L'AVALUACIÓ

En aquest apartat farem referència als principals debats que en l'actualitat, i segons la nostra opinió, tenen lloc dintre del camp de l'avaluació. Aquests temes de debat són diversos i plurals, i hi ha diverses propostes i reflexions al seu voltant, ja que no tots els autors identifiquen els mateixos temes de debat, alhora que, com és lògic, la seva resolució (la posició adoptada davant de cada polèmica concreta) varia enormement d'un autor a un altre.

Així, per exemple, la professora Rocío Fernández-Ballesteros (1995b) identifica dues qüestions polèmiques associades a la conceptualització i l'operativització de l'avaluació de programes: a) Opcions científiques *versus* opcions polítiques; i b) Metodologies quantitatives *versus* metodologies qualitatives. Mentre que House (1993) cita dos eixos de polèmica: 1. L'elecció de les metodologies d'avaluació (metodologies quantitatives *versus* metodologies qualitatives); i 2. La democratització del mateix procés d'avaluació (participació o no participació dels usuaris).

Per la nostra part, ens referirem als cinc temes de debat següents, els quals seran desenvolupats al llarg d'aquest apartat:

- El caràcter científic o ideològic de l'avaluació.
- Metodologies quantitatives *versus* metodologies qualitatives d'avaluació.
- La democratització del procés d'avaluació.
- La formació dels avaluadors.
- Participació dels diversos sectors implicats en els processos d'avaluació.

## 1.1. El caràcter científic o ideològic de l'avaluació

En referència al caràcter científic o ideològic de l'avaluació, la professora Fernández-Ballesteros (1995b) defensa el seu caràcter científic, si bé reconeix les implicacions polítiques que condicionen tant les preses de decisions prèvies a l'inici de l'avaluació (per exemple, si un programa s'ha d'avaluar, quins aspectes s'han d'avaluar, qui efectuarà aquesta avaluació, etc.), com els condicionants polítics que afectaran la seva execució i la posterior elaboració de conclusions i recomanacions, així com la possible utilització d'aquestes.

En aquest sentit, considerem important remarcar que *l'avaluació pot facilitar un procés de presa de decisions, però no pot pas substituir-lo*. Els resultats i les conclusions d'una avaluació aporten elements que permeten una presa de decisions basada en fets i en dades racionals, lògiques i, en la mesura que és possible, objectives. Però la decisió no dependrà únicament de la informació obtinguda, sinó que també estarà condicionada per aspectes de caràcter polític i ideològic. Com molt bé escriu Joan Rovira (1986: 19):

«... s'ha de tenir present que l'avaluació és només un instrument auxiliar en la presa de decisions, la funció genèrica de la qual consisteix a presentar la informació de forma que el decisor pugui prendre decisions òptimes respecte als seus objectius. Tanmateix, aquests objectius impliquen judicis de valor que l'avaluació no pot proporcionar i la decisió final haurà de tenir en compte elements que possiblement no hauran pogut ser considerats explícitament en l'avaluació. En definitiva, no hauria d'esperar-se que l'avaluació donés una resposta inequívoca a les alternatives que es plantegen, que pugui aplicar-se automàticament. L'avaluació pot ajudar a la presa de decisions, però no substituir-la».

D'altra banda, entenem que tot model d'avaluació respon a uns determinats conceptes epistemològics de ciència i de mètode científic, conceptes que no són independents del context social, econòmic i cultural de cada època. És a dir, l'avaluació de programes, com qualsevol altre producte científic, és un constructe d'època, i, per tant, influït i condicionat per la ideologia, les creences i els valors dominants. Nosaltres pensem que *l'avaluació no és un producte objectiu i independent del context social, econòmic i cultural en què es construeix, sinó que és un producte condicionat per aquests elements i influït per la subjectivitat dels científics i els experts*.

En referència al tema dels valors i la seva relació amb l'avaluació, House considera que aquests no són objectius ni independents del context, i afirma que durant els darrers anys els avaluadors han pres consciència que la seva disciplina no està lliure de judicis de valor i que la seva pràctica afavoreix els valors i els interessos d'uns grups socioeconòmics determinats. Des d'aquesta perspectiva escriu: «Políticament, els avaluadors han variat la seva posició des d'una percep-

ció d'ells mateixos com a tècnics i experts aliens i contraris als diables de la política cap a una posició que reconeix que l'avaluació té un impacte polític» (House, 1993: 4). En relació amb la dimensió política implícita en tot procés d'avaluació, podem llegir les paraules següents de MacDonald (1989: 467):

«Los evaluadores difícilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación (...) Elijiendo sus fidelidades y prioridades, el evaluador necesariamente adopta una postura política».

Des d'aquesta perspectiva, l'autor estableix una classificació dels estudis d'avaluació, distingint entre tres tipus d'avaluació: *la burocràtica, l'autocràtica i la democràtica*.

L'avaluació burocràtica consisteix en un servei incondicional a les agències o institucions que formulen l'encàrrec, i l'avaluador accepta totalment aquest encàrrec i els seus valors implícits. El seu objectiu principal és la satisfacció del client, i els resultats i les conclusions de l'avaluació són propietat exclusiva del client (qui decidirà la seva possible utilització i/o divulgació). L'avaluador no és independent del client, ni tampoc controla la utilització dels resultats. Conceptes clau de l'avaluació burocràtica són servei, utilitat i eficàcia, essent la realitat del poder el seu concepte justificador.

L'avaluació autocràtica consisteix en un servei condicional a les agències o institucions que formulen l'encàrrec, i l'avaluador accepta aquest encàrrec, però amb condicions. El seu objectiu més important és la validació externa del programa o servei avaluat, i els resultats i les conclusions de l'avaluació són propietat de l'avaluador. L'avaluador és independent del client i és ell qui decideix la possible divulgació dels resultats, si bé la utilització dels resultats és una decisió de qui ha formulat l'encàrrec. Conceptes clau de l'avaluació autocràtica són principis i objectivitat, essent la responsabilitat professional el seu concepte justificador.

L'avaluació democràtica consisteix en un servei d'informació a la comunitat. Es cerca la participació i la implicació dels diversos col·lectius implicats en el procés d'avaluació i es reconeix la pluralitat d'interessos i de valors d'aquests col·lectius. Es garanteix el dret a la intimitat i a la confidencialitat. Els resultats i les conclusions han de ser comunicats a totes les parts interessades i es fomenta la negociació entre l'agència que ha formulat l'encàrrec d'avaluació i els diversos col·lectius implicats. Conceptes clau de l'avaluació democràtica són *confidencialitat, negociació i accessibilitat*, essent el seu concepte justificador *el dret a la informació i el saber*.

D'altra banda, podem també referir-nos al llibre *La enseñanza: su teoría y su práctica*, on s'afirma que tota avaluació té caràcter axiològic (Gimeno & Pérez et al., 1989: 423)<sup>1</sup>:

«Evaluar implica valorar, determinar el valor de un proceso educativo. Cuando se pone en juego una actividad valorativa surgen inmediatamente un conjunto de problemas que hacen referencia a la jerarquía de valores adoptados, a las personas que sustentan la responsabilidad de evaluar, los objetivos que pretende satisfacer la evaluación y la dimensión política de todo proyecto de evaluación».

Pensem que aquest caràcter axiològic de l'avaluació (en sentit genèric i no únicament aplicada al camp educatiu) és compartit amb qualsevol altre procés d'investigació científica, si bé no de forma idèntica. En les investigacions científiques, la posició paradigmàtica de l'investigador condicionarà els seus fonaments epistemològics i els seus pressupòsits metodològics, no essent possible separar el procés investigador dels valors i de la ideologia dels subjectes que l'executen (els investigadors). En altres pàgines d'aquesta tesi hem apuntat que *el científic no és una persona neutral i objectiva, sinó que és una persona que té la seva pròpia i particular concepció del món i de la ciència. I la ciència, com a producte social i creació humana, presenta també aquestes connotacions*.

Però, en el cas de l'avaluació, cal també tenir present que, segons la nostra opinió, aquest caràcter axiològic és encara més remarcant, ja que no únicament intervindrà la posició paradigmàtica dels investigadors-avaluadors, sinó que el mateix disseny d'avaluació significa prioritzar uns determinats aspectes per sobre d'uns altres. És a dir, *l'avaluació tan sols serà possible si, prèviament, identifiquem i definim quines variables valorem com a significatives i, posteriorment, els atribuïm un determinat valor*.

Acabarem aquest primer punt fent referència a les aportacions del professor Martí X. March (1997), qui introdueix tres elements de reflexió en relació amb les implicacions polítiques de l'avaluació: la definició d'allò que es considera informació útil o informació significativa, la definició dels criteris de valoració de la informació obtinguda i els processos de presa de decisions derivats de la valoració d'aquesta informació. Entenem que aquests tres elements ja han estat comentats amb anterioritat, però ens interessa remarcar que el primer element de reflexió (la definició del concepte d'informació útil o significativa) és fonamental en tot procés d'avaluació, essent necessari remarcar el caràcter valoratiu, subjectiu i ideològic d'aquesta definició. És a dir, *la definició d'allò què s'entén com a*

---

<sup>1</sup> Els autors fan referència al caràcter axiològic de l'avaluació aplicada al camp educatiu, però nosaltres entenem que l'afirmació és vàlida per al conjunt de l'avaluació. És a dir, el caràcter axiològic no és un tret diferencial de l'avaluació educativa, sinó que és un tret característic de tota avaluació, independentment de quin sigui el context específic d'aplicació.

*informació útil o significativa no és un procés objectiu, independent dels valors i de la ideologia.* En aquest sentit, March (1997: 423) escriu:

«Los conocimientos sociológicos han puesto de manifiesto la relación existente entre poder, conocimiento e información; por tanto, la dimensión política de la evaluación, desde la perspectiva de la información, supone definir lo que se quiere conocer, para qué se quiere conocer y cómo se quiere conocer».

En definitiva, i resumint tot l'exposat en aquest primer punt, entenem que *l'avaluació és una activitat científica que presenta aspectes ideològics i de valor que afecten totes les etapes que formen part del seu procés*, existint tres moments en què aquests aspectes ideològics són especialment significatius: 1r.) La tria de l'opció metodològica; 2n.) L'assignació de judicis de valor que permetran discriminar quina informació és considerada útil i significativa; i 3r.) L'elaboració de les conclusions i llur impacte en la posterior presa de decisions. Són justament aquests aspectes ideològics i de valor associats a l'avaluació els que fan possible l'existència de dilemes ètics, tal com veurem en el darrer apartat d'aquest mateix capítol.

## **1.2. Metodologies quantitatives versus metodologies qualitatives d'avaluació**

En altres moments d'aquesta tesi fem referència a la relació i la diferenciació existent entre les metodologies quantitatives i qualitatives d'avaluació, i afirmem que totes dues metodologies presenten característiques (basades en supòsits ontològics, epistemològics i metodològics) diferents, si bé avui dia s'accepta la seva complementarietat. En aquest mateix sentit es pronuncia Ernest R. House (1993), qui afirma que des d'una perspectiva conceptual l'avaluació s'ha diversificat i s'ha adoptat una pluralitat de criteris i de metodologies: en els seus orígens es van primar les metodologies quantitatives (basades en l'estandardització de les poblacions i en l'aplicació de tests), però posteriorment van incorporar-se les metodologies qualitatives i, en l'actualitat, s'accepten les metodologies quantitatives, qualitatives i mixtes.

La professora Rocío Fernández-Ballesteros (1995b) defensa també la complementarietat entre metodologies quantitatives i qualitatives d'avaluació, si bé reconeix que els seus pressupòsits ontològics, epistemològics i metodològics són



bàsicament quantitatus<sup>2</sup>. Aquest posicionament de la professora Fernández-Ballesteros es concreta en les quatre premisses següents: a) L'avaluació és una forma d'investigació científica; b) L'avaluació, encara que immersa en els valors d'època i condicionada pels diversos col·lectius implicats en el seu desenvolupament, ha de fer-se mitjançant mètodes que cerquin i maximitzin l'objectivitat dels seus resultats; c) El control, l'adequada manipulació i el mesurament són garantia d'una avaluació feta amb rigor; d) L'avaluador, en dur a terme un treball normatiu, assumeix el rol d'expert en la matèria que avalua.

Segons aquesta autora, l'avaluació de programes fonamentada en l'opció quantitativa defensa el realisme, l'objectivitat i l'intervencionisme, mentre que l'avaluació de programes fonamentada en l'opció qualitativa defensa el relativisme, la subjectivitat i l'hermenèutica. Aquesta contraposició s'exemplifica a la taula següent:

	<i>Avaluació quantitativa</i>	<i>Avaluació qualitativa</i>
<i>Supòsits ontològics</i>	<i>Realisme</i> : existeix una realitat, independent de l'observador, que té els seus propis principis i lleis. La veritat és la representació d'aquesta realitat.	<i>Relativisme</i> : existeixen diverses realitats, construïdes socialment, que no tenen principis ni lleis generals. La veritat és una construcció social consensuada.
<i>Supòsits epistemològics</i>	<i>Objectivisme</i> : el coneixement de la realitat és independent de l'observador si es donen uns requisits d'observació.	<i>Subjectivisme</i> : la relació entre l'observador i la realitat observada defineix el producte resultant de la investigació.
<i>Supòsits metodològics</i>	<i>Intervencionisme</i> : el control, la manipulació i la mesura són garanties necessàries per a la investigació científica.	<i>Hermenèutica</i> : la metodologia compromet al propi observador, qui es converteix en el principal instrument en el procés de comprensió del fenomen estudiat.

**Taula 6:** *Supòsits ontològics, epistemològics i metodològics de les avaluacions quantitativa i qualitativa.*

<sup>2</sup> No compartim aquesta darrera afirmació de Fernández-Ballesteros, ja que si bé és cert que l'avaluació va desenvolupar-se a partir de supòsits quantitatus, també és cert que posteriorment va incorporar les aportacions de la perspectiva qualitativa. En l'actualitat, la pluralitat i la complementarietat metodològica recomanen que ambdues perspectives configurin els fonaments ontològics, epistemològics i metodològics de l'avaluació.

En definitiva, entenem que les metodologies quantitatives i qualitatives presenten caràcter diferenciat en funció de criteris epistemològics i metodològics, però també afirmem que ambdues són vàlides en l'avaluació, i prenen caràcter complementari<sup>3</sup>.

### 1.3. La democratització del procés d'avaluació

Dos són els temes que en relació amb la democratització del procés d'avaluació tenen més impacte. En primer lloc, definir quin és el paper que s'assigna als diferents col·lectius (la institució contractant, els avaluadors, els tècnics i els professionals implicats en el servei o programa avaluat, els usuaris o beneficiaris, la mateixa comunitat) implicats en l'avaluació i, en segon lloc, quin ha de ser l'objectiu (l'interès de la institució, els interessos personals dels avaluadors, els interessos de la comunitat...) que ha de guiar els processos de presa de decisions associats a tot procés d'avaluació.

En els darrers anys s'han formulat algunes alternatives metodològiques, reivindicatives del paper actiu i participatiu de tots els sectors implicats en els processos d'investigació i d'avaluació que, segons el nostre parer, tenen molt a veure amb la democratització d'aquests processos. Els professors Corrine Glesne i Alan Peshkin (1992), per exemple, afirmen que, tradicionalment, l'autoritat i la presa de decisions corresponia als experts (els investigadors), essent aquests qui definien tant els models d'investigació quantitativa, com els models d'investigació qualitativa. Actualment hi ha tendències crítiques envers aquestes posicions que pretenen reorientar el focus cap als subjectes, cap als "altres". És a dir, la presa de decisions sobre el procés d'investigació no ha de ser una competència exclusiva de l'expert, sinó una competència compartida amb el conjunt de persones que intervenen en el projecte d'investigació, independentment del seu rol o funció. Segons aquestes tendències crítiques *la presa de decisions no sols correspon als investigadors, sinó al conjunt de persones implicades en el procés d'investigació*.

Dintre d'aquestes noves tendències metodològiques, Glesne i Peshkin fan referència a la metodologia qualitativa de la *investigació participativa*, la qual presenta, al nostre entendre, molts punts de coincidència amb la investigació-acció<sup>4</sup>. Segons la investigació participativa, tots els participants han de ser coin-

---

<sup>3</sup> El concepte i les característiques de les metodologies d'avaluació, així com llur complementarietat, constituïran els temes centrals del novè capítol del treball que presentem.

<sup>4</sup> El model de la investigació-acció va ser desenvolupat pels professors Wilfred Carr i Stephen Kemmis (1988), i una de les seves obres més significatives és *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Altres treballs destacats d'aquest model d'investigació democràtica i participativa són, entre altres, els de Delorme (1985), Hustler & Cassidy & Cuff (eds.) (1986), Winter (1990), Pérez Serrano (1990) o Kemmis & McTaggart (1992).

vestigadors, no essent possible separar investigació i acció. Consisteix a unir teoria i praxis. El principal criteri per decidir la validesa d'una investigació és la seva utilitat social. Els tres objectius principals de tot procés d'investigació participativa són els següents: a) Desenvolupar la consciència crítica; b) Incrementar la qualitat de vida de totes les persones implicades; i c) Transformar les estructures i les relacions socials.

Des d'una perspectiva democràtica i progressista, amb la qual ens identifiquem plenament, *l'avaluació ha de facilitar els processos de presa de decisions en benefici del conjunt de la comunitat, i no únicament en benefici dels seus patrocinadors*. En aquest sentit es manifesta Allan J. Kimmel (1990: 13), per a qui l'objectiu principal d'una ciència amb orientació social és millorar les condicions de vida dels éssers humans:

«El primer objectiu d'una ciència "orientada a l'acció" és acumular fets i principis que tinguin aplicació immediata davant dels problemes socials i que permetin millorar la condició humana. Els investigadors socials aplicats han de dirigir els seus estudis envers resultats que tinguin un valor potencial en relació amb la formulació o la millora de programes que intenten resoldre una àmplia diversitat de problemes socials».

La democratització dels processos d'avaluació té implicacions en tots els seus àmbits, ja que aquesta dimensió afecta el procés d'avaluació en el seu inici (la negociació de l'encàrrec institucional, el disseny metodològic inicial, etc.), el seu desenvolupament (assignació de judicis de valor, selecció de la informació, participació dels implicats, etc.) i el seu final (elaboració de conclusions, utilització dels resultats, etc.). Les implicacions que comporta la democratització de l'avaluació queden patents en el text següent de Martí X. March (1997: 426):

«Por tanto, la evaluación, que debe ser democrática en su planteamiento, enfoque e implantación, conlleva implicaciones políticas a todos los niveles: en la propia decisión de evaluar, en la delimitación del objeto a evaluar, en la elección de la metodología, en la implementación de la evaluación, en la negociación con los profesionales y los políticos, en el coste mismo de la evaluación, en la utilización de los resultados, en la toma de decisiones, en las consecuencias de la toma de decisiones, etc.».

Dintre del debat existent al voltant de l'avaluació com a instrument democràtic de transformació social, hem de fer-nos ressò de la contraposició apuntada pel professor Juan M. Escudero (1995) entre l'avaluació com un model basat en la demanda, preferentment de les administracions públiques, o com un model alternatiu fonamentat en el servei públic. Referent al model alternatiu d'avaluació com a servei públic, Escudero (1995: 101-102) escriu:

«... cabría pensar en un modelo de utilización de la evaluación en el que esta sea entendida justamente como un servicio público, como animación de debates públicos, pluralistas y democráticos, que, informados por los resultados de la evaluación, activen no tanto procesos de toma de decisiones instantáneas cuanto acuerdos negociados deliberativamente. Esta perspectiva supone una toma de posición no sólo sobre el nexo entre evaluación y programas a través de informes externos, sino además una concepción y orquestación de todo el proceso evaluador a la luz de valores y principios que reconozcan abiertamente el carácter social, participativo y democrático, y no tanto administrativo, de la evaluación; el control social de la misma y no tanto su instrumentación por los aparatos administrativos; concepciones más abiertas sobre los procesos de construcción y validación del conocimiento, y no tanto aquellas que tienden a ponerlos exclusivamente en manos de los especialistas o expertos; mayor imbricación de la evaluación de programas con el proceso de validación, diseño y desarrollo de los mismos, y menos con su frecuente y dominante carácter yuxtapuesto, adosado y sumativo».

En relació amb aquest tema de debat, hem de fer referència a un aspecte que serà desenvolupat més endavant, en concret en el quart apartat del desè capítol, quan parlem de les avaluacions com un element de control o de canvi social. És a dir, quina és la funció social que l'avaluador assigna al seu treball? Entén l'avaluació com un instrument de control que està al servei dels poderosos i de les institucions públiques o privades contractants? O bé entén l'avaluació com un instrument de canvi que permet millorar la qualitat de vida, en el sentit més ampli, de tots els implicats en el procés? Nosaltres entenem que una visió democràtica de l'avaluació no pot deixar de formular-se l'anterior pregunta, i respondre afirmativament a la segona opció.

#### **1.4. El problema de la formació dels avaluadors**

Un altre tema de debat dintre de l'avaluació és la formació inicial i continuada que han de tenir els experts que desenvolupen llur acció professional en aquest camp. Habitualment la formació inicial dels avaluadors no és específica ni pròpia, sinó que aquesta formació específica ha tingut lloc com una especialització dintre dels seus posteriors itineraris de formació continuada.

Aquest és, probablement, el primer aspecte crític associat amb la formació dels avaluadors: els aprenentatges propis, específics i diferenciats que són necessaris per a desenvolupar una correcta tasca professional dintre del camp de l'avaluació no es corresponen amb els aprenentatges que tenen lloc dintre de la formació inicial d'aquests avaluadors, els quals acostumen a tenir una formació inicial en altres disciplines (economia, sociologia, psicologia, pedagogia, etc.). Aquests aprenentatges són adquirits posteriorment dintre de la formació continuada. En

aquest sentit, Ernest R. House (1993) fa referència a un estudi de Morell (publicat l'any 1990) segons el qual sols un 6% dels professionals afiliats a l'American Evaluation Association (AEA) consideraven que l'avaluació era la seva formació inicial<sup>5</sup>.

Cal, però, tenir present que sovint la formació específica dels avaluadors (dintre dels seus itineraris de formació continuada) acostuma a tenir lloc un cop ja han iniciat llur tasca professional en el camp de l'avaluació. És a dir, l'especialització formativa en relació amb els aprenentatges específics no té lloc de forma prèvia, sinó quan aquests avaluadors ja han iniciat llur exercici professional. Per tal de corregir aquest primer aspecte crític, House defensa que els professionals de l'avaluació han de tenir una formació adequada i estar seleccionats en funció dels seus mèrits, aprenentatges i entrenaments específics. Per la nostra part afegiríem que és convenient també que els avaluadors coneguin el camp que es vol avaluar, essent aquest el segon aspecte crític que ens interessa comentar.

Abans hem dit que els avaluadors no tenen una formació inicial específica en el camp de l'avaluació, sinó que aquesta formació acostuma a adquirir-se en itineraris especialitzats de formació continuada. Però entenem que hi ha un altre element que cal tenir en compte en la seva formació: conèixer les característiques i la realitat de l'àmbit concret dintre del qual exerceixen llur tasca professional. És a dir, considerem que, per exemple, no és el mateix avaluar una institució sanitària o una institució penitenciària, un programa educatiu o un programa social. Per tant, *l'avaluador ha de tenir una formació específica, especialitzada i diferenciada (sigui aquesta formació inicial o continuada), des de dos vessants: l'avaluació i l'àmbit específic d'aplicació.* En el cas del tòpic central d'aquesta tesi, l'avaluació de serveis i programes socials, entenem que no n'hi ha prou amb conèixer el camp dels serveis i programes socials o dominar les tècniques d'avaluació, sinó que cal dominar ambdós coneixements.

## **1.5. Participació dels diversos sectors implicats en els processos d'avaluació**

En tot procés d'avaluació existeixen diversos col·lectius implicats o afectats, essent possible identificar els cinc col·lectius següents: a) La persona, entitat o institució que formula l'encàrrec inicial; b) Els avaluadors; c) Els tècnics i els responsables del servei o programa avaluat; d) Els usuaris o beneficiaris d'aquest servei o programa; i e) El conjunt de la ciutadania i de la societat. Podem afirmar que si bé hi ha acord a l'hora d'identificar aquests grups d'implicats, existeix debat pel que fa a quina ha de ser la seva implicació i participació en el procés

---

<sup>5</sup> Cal remarcar que, segons aquest estudi, el 40% treballava a les universitats, el 12% a agències estatals o locals, el 9% a agències federals, el 5% en el sistema escolar, el 11% a organitzacions socials i tan sols el 10% a empreses privades (resultats citats per House, 1993: 23).

d'avaluació; per tant, trobem un ampli ventall de posicions, les quals van des de la defensa de *models tecnocràtics* (en què sols es defensa la participació dels dos primers col·lectius) fins a la defensa de *models democràtics* (en què s'exigeix la participació i la implicació de tots els col·lectius, especialment dels usuaris i de la ciutadania).

<i>Implicats</i>	<i>Demandes</i>	<i>Efectes de l'avaluació</i>
<i>Polítics</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Són adequades les polítiques actuals?</li> <li>- És convenient modificar el finançament?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions causals: política-problema.</li> </ul>
<i>Directius</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha aconseguit les seves metes el programa?</li> <li>- Com es pot optimitzar el programa?</li> <li>- S'acompleixen els pressupòsits teòrics de fonamentació del programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions causals: programa-problema.</li> </ul>
<i>Tècnics</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És efectiu el treball realitzat?</li> <li>- Com es pot optimitzar aquest treball?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions causals: accions executades - problema.</li> </ul>
<i>Usuaris</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat el programa útil en relació amb les expectatives generades?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivell de consistència de l'avaluació formal amb l'avaluació subjectiva.</li> </ul>
<i>Amics usuaris</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat el programa útil en relació amb les expectatives generades?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivell de consistència de l'avaluació formal amb l'avaluació subjectiva.</li> </ul>
<i>Potencials usuaris</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podrà ser d'utilitat el programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si és efectiu, tranquil·litzadora.</li> </ul>
<i>Població</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El programa dóna resposta a les necessitats detectades i valorades?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconfiança / confiança.</li> <li>- Pressió fiscal.</li> </ul>

**Taula 7:** Demandes i efectes de les diverses categories d'implicats en l'avaluació.

Referent als diferents implicats en l'avaluació de programes, la professora Fernández-Ballesteros (1995b) identifica tres categories d'implicats: a) Els polítics, els directius i els tècnics (els responsables i els executors del programa o acció); b) Els usuaris i gent propera a ells; c) El conjunt de la ciutadania.

Cadascuna d'aquestes categories presentarà expectatives i demandes diferents en relació amb el procés d'avaluació i els seus resultats, així com també seran diferents els efectes o l'impacte que aquesta avaluació tindrà en cadascun d'aquests col·lectius. És per això que tot disseny avaluatiu ha de tenir present aquesta diversitat d'implicats des de l'inici de la seva planificació. Com molt bé escriu la professora Fernández-Ballesteros (1995b: 39):

«En resumen, la evaluación de programas requiere la colaboración de los distintos implicados en el programa y la evaluación. Por lo cual, una de las primeras tareas que deberá realizar el evaluador no sólo será la de proceder al listado de las distintas audiencias implicadas sino que, también, pondrá en práctica distintos tipos de estrategias a la hora de superar las potenciales barreras emergentes».

En un sentit similar a tot l'exposat anteriorment, un conjunt d'experts britànics en treball social comunitari, autors de l'obra *Evaluation of Community Work*, afirmen que l'avaluació d'un programa social comunitari pot venir motivada per interessos de l'agència o administració que el desenvolupa, per interessos dels propis treballadors o per interessos dels grups implicats en el seu desenvolupament. Els aspectes més interessants que presenta l'avaluació per a una agència o administració són (Harris (dir.), 1981: 8-9):

«... l'avaluació facilita una oportunitat per a examinar els pressupòsits que hi havia darrere la contractació dels treballadors de comunitat (...) permet valorar la utilització real dels recursos disponibles (...) permet modificar els programes de treball comunitari que s'estan aplicant, així com planificar el futur (...) permet comparar diferents estils i modalitats de treball (...) les agències i els professionals tot sovint entren en dinàmiques circulars en fracassar en la identificació dels objectius a llarg i curt termini; l'avaluació pot ser de molta utilitat per a distingir entre aquestes dues categories d'objectius i associar-les amb els diferents objectius del programa».

Mentre que els aspectes més interessants que presenta l'avaluació per als professionals són (Harris (dir.), 1981: 10):

«Identificar les habilitats necessàries i com aquestes poden ser millorades (...) Examinar quines noves habilitats o aprenentatges han de ser desenvolupats (...) Identificar quins nous recursos han de ser mobilitzats (...) Perfeccionar el temps, les etapes i la intensitat del treball (...) Garantir que el treball es dirigeix cap a aquelles àrees que han estat considerades prioritàries (...) Redefinir els rols i els objectius, així com identificar l'emergència de noves necessitats».

Pel que fa a l'impacte dels diversos sectors implicats en els processos d'avaluació, House (1993) fa referència a un treball de Kogan (publicat l'any 1986) segons el qual hi ha tres models de gestió educativa, els quals poden ser generalitzats, segons el nostre entendre, als serveis i programes socials: a) *Control estatal o públic*: són els representants democràticament elegits o els tècnics per aquests elegits qui dirigeixen i gestionen les institucions; b) *Control professional*: són els professionals qui dirigeixen i gestionen les institucions; c) *Control dels consumidors*: participació directa dels usuaris en la direcció i la gestió institucionals. Aquestes tres dimensions de la gestió (pública, professional i consumidors) representen tres grans formes de regulació social: l'estat, la societat civil i el mercat<sup>6</sup>. House afirma que són les administracions públiques els primers i més importants clients en l'avaluació, aspecte que té un impacte positiu, però també negatiu. Positiu, ja que aquestes administracions fomenten la realització d'avaluacions, potenciant, així, la implantació d'una cultura de l'avaluació en totes les parts implicades. Però és també negatiu, ja que crea dependència del sector, l'avaluació depèn excessivament del sector públic, aspecte que en pot condicionar l'autonomia professional.

Entenem que la relació entre avaluació i administracions públiques és un aspecte conflictiu, especialment pel que fa a la legitimació mútua i als interessos en joc. L'avaluació permet legitimar les actuacions de les administracions públiques, al mateix temps que aquestes legitimen socialment i culturalment l'avaluació. El conflicte apareix en relació amb els interessos i els resultats, ja que, a vegades, les administracions públiques volen unes determinades conclusions, condicionant el procés i els resultats de l'avaluació. En aquest sentit, House apunta que l'avaluació no té un mercat propi i independent, sinó que el seu mercat ha estat creat per les administracions públiques. Segons ell, són les agències governamentals els principals clients de l'avaluació. Aquest fet té un impacte directe en l'organització del sector, ja que no té plena independència, ans al contrari, depèn dels interessos dels compradors. Hi ha, per tant, una autonomia professional limitada.

En definitiva, afirmem que en tot procés d'avaluació hi ha diversos col·lectius implicats (els clients, els avaluadors, els professionals, els usuaris i el conjunt de la ciutadania), els quals presenten interessos i expectatives particulars que no sempre són coincidents. Davant d'aquesta pluralitat de sectors implicats, nosaltres entenem que cal defensar un *model democràtic d'avaluació* que tingui present aquesta diversitat de col·lectius i d'interessos i que tingui en compte la seva participació en les diverses etapes que formen l'avaluació.

---

<sup>6</sup> En relació amb aquestes tres formes de regulació social cal recordar l'aportació del professor Àngel Castiñeira (1995), qui parla de l'existència de tres modalitats de solidaritat: la comunitària, la civil i l'administrativa, cadascuna de les quals es fonamenta en unes determinades lògiques. Així, les solidaritats comunitària i civil es fonamenten en la lògica de la donació (criteri de solidaritat), mentre que la solidaritat administrativa es fonamenta en les lògiques de l'intercanvi (criteri d'eficiència) i del dret (criteri de justícia).



## 2. ASPECTES ÈTICS ASSOCIATS A L'AVALUACIÓ

### 2.1. Posicions ètiques i codis deontològics aplicats al camp de l'avaluació

#### 2.1.1. Posicions ètiques i avaluació

En altres moments d'aquesta tesi hem defensat que l'avaluació és una activitat científica aplicada que implica l'adopció d'uns determinats judicis de valor, els quals s'associen amb aspectes ètics i ideològics. Per tant, l'avaluador no és un expert neutral i allunyat de controvèrsies i de polèmiques relacionades amb els valors, sinó que ha de prendre un posicionament ètic en relació amb tots els aspectes de la seva activitat. En aquest sentit, pensem que és necessari recordar que els aspectes ètics no únicament són presents en les grans decisions que afecten una avaluació, sinó que són presents en tots i en cadascun dels petits actes que formen aquest procés.

Quant a les posicions ètiques, és possible identificar-ne dues d'extremes, existint un ampli ventall de posicions intermèdies entre ambdues. Aquestes posicions extremes són les dues següents:

- a) *Els partidaris d'uns valors ètics de caràcter absolut*: els codis ètics tenen valor absolut i prevalen sobre les situacions i els contextos.
- b) *Els partidaris de valors ètics relatius o situacionals*: els codis ètics no tenen valor absolut, són les situacions i els contextos els que determinen l'ètica.

Corrine Glesne i Alan Peshkin (1992) són partidaris, opinió que compartim, d'una *posició intermèdia que consisteix a considerar que els codis ètics són necessaris, però que aquests tenen caràcter contextual*. És a dir, els codis ètics estableixen uns principis generals, l'aplicabilitat dels quals dependrà del context i de la dinàmica concrets.

Un altre autor que reflexiona sobre les possibles posicions que es poden adoptar davant l'aplicació de codis ètics a la ciència i la investigació i, per tant, també a l'avaluació, és Allan J. Kimmel (1990). Segons aquest autor hi ha tres possibles posicions ètiques: la teleològica, l'escèptica i la deontològica. La *posició teleològica* prioritza els interessos científics, entenent que la moralitat d'una acció depèn de les conseqüències i dels resultats que comporta. Aquesta posició considera que la validesa ètica d'una acció ve determinada per les seves conseqüències i pel seu impacte. Ara bé, hi ha diverses opinions sobre la valoració d'aquests resultats, i trobem diverses tendències que defensen posicions contraposades pel que fa a les finalitats de les accions (per exemple l'hedonisme, l'utili-

tarisme, etc.). La *posició escèptica* equilibra els interessos de la ciència i els interessos dels subjectes, no accepta principis ètics específics i defensa la inexistència de codis morals absoluts que no puguin ser violats. La *posició deontològica* prioritza els interessos dels participants, entenent que la validesa ètica d'una acció es fonamenta en regles morals universals i absolutes. Aquesta posició no únicament té en consideració els resultats o conseqüències d'una acció, sinó que entén que les accions ja tenen un valor ètic per elles mateixes (Kimmel, 1990: 46): «En oposició a la perspectiva teleològica que focalitza la valoració ètica d'una acció en funció de les seves conseqüències, una teoria deontològica de l'ètica afirma que hi ha accions que són bones o dolentes per elles mateixes, sense necessitat d'avaluar-ne les conseqüències». En aquestes teories deontològiques hi ha diverses posicions possibles, les quals poden agrupar-se al voltant de tres posicions:

1. La validesa ètica d'una acció ve determinada per una teoria general, independentment del context o de la situació particulars en què té lloc. Per tant, existeixen valors absoluts i universals.
2. La validesa ètica d'una acció ve determinada pel context o la situació particulars en què té lloc. Per tant, els valors estaran en funció del context, i seran relatius.
3. Una posició d'equilibri que consisteix a considerar que existeixen teories generals, però llur aplicació és contextual o situacional. Hi ha uns valors generals, però llur aplicació està mediatitzada pel context. Per tant, la validesa ètica d'una acció ve determinada per la dialèctica entre els valors i el context.

Per exemple, té el subjecte dret a saber la veritat sobre una investigació? Per als primers, la veritat és un valor absolut i, consegüentment, aquesta veritat sempre s'haurà d'explicar, encara que pugui representar un risc elevat per a l'èxit de la investigació. Per als segons, la veritat no és cap valor en ell mateix, i tot dependrà de si explicar la veritat o no representa algun risc per als resultats de la investigació. Finalment, per als tercers existeix la veritat com a valor, però aquest no és absolut, essent necessari contextualitzar-lo: explicarem la veritat sempre que sigui possible, però en casos extrems s'acceptarà una limitació d'aquest criteri.

Com podem veure, l'aportació de Kimmel (distingint entre posicions teleològiques, escèptiques i deontològiques) s'allunya del que apuntàvem al començament d'aquest punt. De fet, nosaltres partim d'un posicionament deontològic que entén que existeixen uns valors ètics en qualsevol procés d'avaluació, encara que aquests no tinguin caràcter absolut. En aquest sentit, si analitzem les tres posicions aportades per aquest autor quan fa referència al criteri deontològic, veurem com aquestes es poden relacionar amb la nostra proposta inicial. És a dir,

si ens situem en un posicionament deontològic, és possible identificar la primera posició apuntada per Kimmel (existència de valors absoluts i universals) amb la primera posició ètica extrema que assenyalarem, mentre que la segona posició exposada per aquest autor (existència de valors situacionals i relatius) coincideix amb la segona posició ètica extrema que hem apuntat. Finalment, la tercera posició de Kimmel (existència de valors generals, però d'aplicació contextual) es pot associar amb la posició intermèdia amb la qual nosaltres ens identificàvem

### 2.1.2. Codis deontològics relacionats amb l'avaluació

Si en l'anterior punt hem fet referència a les posicions ètiques dels avaluadors, a continuació exposarem quins són els codis deontològics que existeixen en el camp de l'avaluació<sup>7</sup>. És a dir, farem una breu menció de quins són els principis ètics associats a l'avaluació que han estat consensuats dintre de la comunitat científica i professional, i que han donat lloc a codis deontològics que han estat aprovats per diverses associacions representatives de col·lectius professionals. En relació amb l'existència d'aquests codis deontològics, Kimmel (1990) parla de diversos codis impulsats per diverses institucions governamentals o professionals quant a les investigacions de caràcter social<sup>8</sup>. Aquests codis reflecteixen tres influències: les actituds de la comunitat, l'experiència professional i els estàndards tècnics. Pel que fa als codis deontològics professionals, aquest autor escriu (Kimmel, 1990: 56):

«Els codis ètics professionals reflecteixen la voluntat d'una professió d'autoregular la conducta dels seus membres en favor del públic i de la pròpia professió. En la investigació social, l'*ètica professional* es refereix a les regles que defineixen els drets i les responsabilitats dels investigadors en les seves relacions entre ells i amb els altres implicats, incloent els subjectes implicats en la investigació, els clients o promotors, etc.».

En el camp de les investigacions socials hi ha diversos codis ètics, generats per diversos col·lectius professionals. Entre aquests cal destacar el codi deontològic de l'American Psychological Association (APA)<sup>9</sup>. Aquesta Associació va aprovar els *Research Principles*, els quals desenvolupen diversos principis ètics associats a qualsevol investigació i que nosaltres pensem que són interessants per a

---

<sup>7</sup> Cal advertir que els codis deontològics aplicats a l'avaluació s'han desenvolupat, fonamentalment encara que no exclusivament, als Estats Units (EUA), no essent possible aportar cap proposta catalana o espanyola.

<sup>8</sup> Kimmel distingeix entre els codis voluntaris, els codis professionals i les regulacions públiques o governamentals. Nosaltres, en aquest punt, sols ens referirem als codis deontològics professionals.

<sup>9</sup> Altres codis deontològics professionals que considerem significatius en relació amb l'avaluació són, entre altres, els aportats per l'American Sociological Association i per l'American Anthropological Association.

l'avaluació. Aquests principis tracten les set àrees següents (citades a Kimmel, 1990): a) Prendre la decisió de dirigir una investigació; b) Obtenir el consentiment, prèvia informació, dels subjectes participants; c) Garantir la llibertat de participació d'aquests subjectes, evitant qualsevol tipus de coerció; d) Mantenir l'equitat en les relacions entre els investigadors i la resta d'implicats; e) Protegir els participants de qualsevol dany físic o psíquic; f) Observar les responsabilitats envers tots els implicats un cop la investigació ha finalitzat; g) Garantir l'anonimat dels participants i la confidencialitat de les dades. Com podem veure, algunes d'aquestes àrees es relacionen directament amb punts que tractarem en el proper apartat, dedicat als principals dilemes ètics de l'avaluació (i entre els quals farem referència al lliure consentiment informat dels participants, la confidencialitat i el dret a la privacitat, l'equitat en les relacions i l'impacte dels resultats i dels beneficis de l'avaluació).

D'altra banda, i en relació amb el camp particular de l'avaluació, hi ha diversos codis deontològics d'aplicació específica. Pel que fa a aquests codis, House (1993) en destaca dos: el codi aportat per l'ERS Standards Committee i el codi del Joint Committee. Entre els aspectes inclosos en aquests dos codis cal destacar: el conflicte d'interessos entre investigador i participants; el dret a la informació (especialment dels participants); la reflexió al voltant de l'aplicació dels drets humans (especialment de la protecció dels participants) al camp específic de l'avaluació, i la privacitat dels participants.

Una idea repetida en tots els codis fins ara assenyalats és *l'existència d'un contracte entre l'equip investigador i la part patrocinadora o contractant, en el qual constin les obligacions de cadascuna de les parts*<sup>10</sup>. Sobre el concepte de contracte aplicat al procés d'avaluació podem llegir:

«La concepción contractual entre promotor y evaluadores y éstos y los evaluados supone una relación entre poderes distintos, pero que se reconocen en un plano de igualdad, cada uno con posibilidad de participar en los términos, condiciones y limitaciones del contrato de evaluación establecido libre y voluntariamente. Del contrato se derivan las obligaciones de cada parte con respecto a las otras y unos deberes comunes: estar informados por igual y poder expresar sus opiniones y valoraciones» (Mestres, 1995: 49).

Segons alguns autors, els codis deontològics professionals són una reflexió sobre l'ètica, però no en garanteixen l'acompliment. Aquesta garantia hauria d'incloure: l'entrenament en temes d'ètica, els exàmens, les llicències, les revisions, les

---

<sup>10</sup> Si es vol aprofundir en el tema dels contractes o acords d'avaluació, es poden consultar les pàgines 181-186 del primer volum de l'obra *Program Evaluation: a Practitioner's Guide for Trainers and Educators*, de Brinkerhoff et al. (1986), en la qual es desenvolupen els continguts, les característiques i els punts crítics d'aquests contractes o acords d'avaluació.

sancions en cas de pràctica fraudulenta i, fins i tot, la pèrdua de les credencials en cas de conducta no ètica<sup>11</sup>.

Un dels aspectes més ressaltats per tots aquests codis és *preservar els drets individuals, tot entenent que els drets individuals són superiors al dret que té l'avaluador d'obtenir informació*. Una conseqüència és que la participació sempre ha de ser voluntària i lliurement acceptada. El consentiment explícit dels participants és sempre necessari i és sempre una condició obligatòria. L'autonomia individual és el primer i més important principi, que implica establir acords, informar als participants i aconseguir-ne el consentiment.

Finalment volem referir-nos a tres principis ètics bàsics de tota investigació social, definits per la National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (citats per Chambers & Wedel & Rodwell, 1992; i per House, 1993): 1. *Benefici*: cal evitar danys innecessaris i maximitzar els aspectes positius; 2. *Respecte*: respectar l'autonomia dels altres, tot reduint la diferència jeràrquica entre l'expert i els subjectes, aconseguint la participació voluntària, informant els participants i donant-los l'oportunitat de decidir en aquells aspectes que els afecten directament; 3. *Justícia*: significa igual tracte i representació dels diversos subgrups que integren la societat. Pot associar-se a la representativitat de la mostra, l'equitat en el mesurament i en la no-discriminació dels participants.

En aquest punt ens hem limitat a exposar quins són els codis deontològics que fan referència de forma implícita o explícita a l'avaluació, destacant aquells aspectes que són més significatius. En el proper subapartat desenvoluparem, i també prendrem posició, en relació amb aquests temes, els quals constitueixen alguns dels principals dilemes ètics associats a l'avaluació.

## **2.2. Ètica i avaluació: principals dilemes**

En els processos d'investigació i d'avaluació els aspectes ètics tenen lloc en qualsevol petit acte de la vida quotidiana i no únicament en el moment de prendre grans decisions. Entenem que les consideracions ètiques són inseparables de les interaccions quotidianes amb els altres i amb la informació i les dades recollides. Actualment, el paper de les investigacions científiques com a valor absolut, i prevalent sobre els drets i els interessos de les persones particulars, està força qüestionat, impulsant-se l'elaboració de codis ètics que afecten l'activitat investigadora i científica. Aquests *codis ètics volen protegir els drets individuals a la dignitat, la privacitat, la confidencialitat i el benestar de les persones*.

---

<sup>11</sup> Al respecte es pot consultar l'obra *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*, d'Ernest R. House (1993).

Segons Ernest R. House (1993) alguns dels principis generals que han de guiar les decisions ètiques en l'avaluació inclouen els beneficis de la societat, el respecte i la justícia; així com també el respecte mutu, la no-coerció i la no manipulació, i el suport per als valors i les institucions democràtiques. Aquest autor considera que els dilemes ètics en l'avaluació són, en general, els mateixos que en qualsevol altra modalitat d'investigació social aplicada, essent possible identificar quatre dilemes ètics bàsics associats a les investigacions socials: 1. Han de conèixer els participants tota la informació sobre la investigació? 2. Poden els participants ser exposats a situacions que els poden perjudicar? 3. Quins són els límits de llur privacitat? 4. Quina relació ha d'haver-hi entre els resultats i els beneficis de la investigació i les persones que hi participen?

Com podem veure, els dilemes ètics apuntats per House tenen a veure amb *el dret a la informació, el dret al benestar, els drets a la intimitat i a la privacitat i els drets a la dignitat i la participació*. Pensem que és important remarcar que en tot procés d'avaluació la relació entre els avaluadors (els "experts") i els participants (els "subjectes") és de caràcter asimètric, establint-se unes determinades relacions de poder i de subordinació. En aquest sentit, Joan Mestres (1995: 48) escriu:

«Una Ética de la evaluación implica frenar las inclinaciones y prejuicios naturales de los evaluadores, que pueden perjudicar los intereses de las otras personas evaluadas. El evaluador tiene un poder relativo sobre el evaluado y la ética de la evaluación es fundamental para establecer un ejercicio responsable de la evaluación».

Per la seva part, Corrine Glesne i Alan Peshkin (1992) apunten alguns dels principals temes associats a la relació o interacció entre l'investigador i els subjectes implicats en el procés d'investigació. Dos d'aquests temes són *el dret a la privacitat i l'establiment de relacions recíproques*. El principal dilema dels investigadors és com equilibrar la conducta ètica i el manteniment de la validesa i la fiabilitat científiques. És a dir, cercar el punt d'equilibri entre el respecte pels drets de les persones i l'acompliment dels requisits de la metodologia científica. En aquest mateix sentit es pronuncia Allan J. Kimmel (1990: 9), qui escriu:

«Aquests dilemes tot sovint fan necessari que l'investigador cerqui un delicat equilibri entre els requisits de la metodologia científica i els drets humans i els valors que poden ser potencialment afectats per la investigació. Per tant, el principi que ha de guiar la investigació ha de ser actuar èticament i sense posar en perill la validesa de la recerca».

House (1993) planteja també el tema de les minories en relació amb els resultats i les conclusions dels processos d'investigació i d'avaluació, tot entenent que cal recollir l'existència i l'opinió d'aquestes minories. Un procés d'avaluació ha de generalitzar resultats, però també incloure i ressaltar l'opinió de les minories (en

cas contrari les conclusions de l'avaluació sols es referiran a la majoria, tot ignorant de forma sistemàtica l'existència d'aquests grups minoritaris). Aquest darrer punt té a veure amb els dilemes ètics que afecten l'avaluació i que han estat abans comentats. Un aspecte clau és l'establiment d'un *contracte* en què es determinen els drets i els deures de cadascuna de les parts implicades en el procés d'avaluació, aspecte que ha estat desenvolupat amb més deteniment en un dels punts de l'anterior subapartat dedicat a les posicions ètiques i els codis deontològics.

Les *característiques* dels problemes ètics en les investigacions socials són, entre altres, les següents (Kimmel, 1990):

- a) *Complexitat*. Una mateixa investigació es relaciona amb múltiples qüestions de caràcter ètic.
- b) *Sensibilitat*. La sensibilitat envers els aspectes ètics no en garanteix la resolució satisfactòria. Aquesta sensibilitat és una condició necessària, però no suficient, per a resoldre els dilemes ètics de les investigacions.
- c) Existència de *valors controvertits*.
- d) *Bidimensionalitat*. Les qüestions de caràcter ètic s'associen tant al tòpic de la investigació com a la mateixa conducta dels investigadors.
- e) *Amplitud*. Entendre els aspectes ètics associats a una investigació significa adoptar una perspectiva àmplia que tingui també present l'impacte dels resultats i les possibles conseqüències de la investigació.
- f) Els problemes ètics impliquen tant els *aspectes personals com professionals*.
- g) Els problemes ètics tenen a veure tant amb l'ètica de la ciència (com a cos de coneixements), com amb l'*ètica de la investigació* (com a procés que ha de garantir els drets dels subjectes participants i de la comunitat).
- h) *Progressivitat*. La distinció entre conducta ètica i no ètica no és ni radical ni absoluta, existint múltiples posicions intermèdies. L'adopció de judicis de valor sobre allò que es considera una conducta adequada en un procés d'investigació és un *contínuum* que evoluciona des d'allò que no és ètic fins allò que és ètic.
- i) *Relativitat*. Els valors i els principis ètics no tenen caràcter absolut, s'han d'interpretar segons el context d'investigació i segons altres valors associats.

- j) *Viabilitat*. Les qüestions ètiques també es relacionen amb la decisió inicial de l'investigador sobre dur a terme o no una determinada investigació.

Pel que fa a la tipologia dels problemes ètics associats a la investigació social aplicada, Kimmel distingeix tres nivells: 1. Els subjectes que participen en la recerca; 2. La comunitat dintre de la qual i/o en funció de la qual s'efectua la recerca; i 3. L'àrea de coneixement en que s'incorporaran els resultats i les conclusions de la recerca. Respecte al primer nivell de problemes ètics, associats als subjectes participants, cal tenir present la relació que s'estableix entre l'investigador i els subjectes participants, especialment pel que fa a les relacions de poder asimètriques i a l'exercici d'aquest poder per part de l'equip investigador. Referent al segon nivell de problemes ètics, associats a les institucions i la societat, s'ha de tenir present la defensa dels drets individuals, tot protegint la privacitat i la intimitat dels subjectes. Finalment, en relació amb el tercer nivell de problemes ètics associats a la construcció del coneixement científic, Kimmel fa referència a l'anàlisi i la manipulació de les dades obtingudes, referint-se a la violació de la metodologia científica<sup>12</sup>.

Aquest mateix autor facilita unes recomanacions pel que fa als aspectes ètics associats a la investigació social. Personalment ens interessa remarcar aquests consells de Kimmel, ja que desenvolupen aspectes ètics associats a un *estil democràtic i participatiu* d'avaluació amb el qual ens identifiquem plenament. Aquests consells són els següents<sup>13</sup>:

- a) Els investigadors tenen una *obligació ètica envers els subjectes* que participen en tota investigació, essent necessari redefinir horitzontalment les relacions entre investigador i subjecte. *El subjecte és part implicada i coparticipant de la investigació*.
- b) En aquest sentit, no únicament cal incorporar els criteris ètics dels científics i de les institucions patrocinadores, sinó que també *s'ha de tenir present quins són els criteris ètics de tots els subjectes implicats*.
- c) En el moment de valorar la viabilitat de la investigació en termes econòmics (la relació entre la despesa generada i els resultats previsibles) cal també *avaluar el cost de la no intervenció*. És a dir, la utilitat social

---

<sup>12</sup> Aquestes violacions metodològiques acostumen a ser de tres tipus (Kimmel, 1990): a) Parcialitat en la selecció de les dades, seleccionant únicament aquelles que interessin l'investigador, per tal de comprovar-ne la hipòtesi inicial (*cooking*); b) Manipulació de les dades, per tal de millorar-ne la presentació (*trimming*); i c) Fabricació (falsificació) completa de dades (*forging*).

<sup>13</sup> Encara que aquestes recomanacions es refereixen a la investigació social, entenem que són perfectament aplicables al camp de l'avaluació. En aquest sentit recordem que anteriorment hem definit l'avaluació com una modalitat d'investigació social aplicada i, per tant, l'avaluador pot ser considerat un investigador (per a nosaltres és un investigador).



d'una investigació s'ha avaluar des d'una doble perspectiva: la relació entre inversió i resultats en cas de fer-se, però també la relació entre estalvi (no inversió) i efectes negatius en cas de no fer-se.

- d) És convenient *incorporar una reflexió ètica en totes les publicacions*. És a dir, qualsevol publicació referent a una determinada investigació hauria d'incorporar el procés de reflexió i presa de decisions al voltant dels dilemes ètics que van tenir lloc al llarg del seu procés de desenvolupament.
- e) La valoració ètica de les investigacions científiques exigeix una *sensibilitat* envers aquests temes, tant des de la comunitat científica com des de la mateixa societat. Sense aquesta sensibilitat i consciència ètica difícilment valorarem les investigacions i la ciència des d'aquesta perspectiva.

Segons la nostra opinió, alguns dels dilemes ètics més freqüents associats amb els processos d'investigació i d'avaluació són els següents:

- El lliure consentiment informat dels participants.
- La confidencialitat i el dret a la privacitat.
- L'equitat en les relacions.
- L'impacte dels resultats i dels beneficis de la investigació.

A continuació desenvoluparem breument aquests diversos dilemes, sense que l'ordre de la seva presentació tingui cap relació amb la seva freqüència de presentació o amb la seva transcendència.

### **2.2.1. Consentiment dels participants i dret a la informació**

Un aspecte que l'avaluador sempre ha de tenir present és el *lliure consentiment de totes les persones involucrades en la investigació*: els subjectes participants han d'estar informats de quin és el tema i quins són els objectius de la investigació, acceptant de formar part del projecte d'investigació de forma lliure i explícita. El consentiment dels subjectes, amb informació prèvia sobre els continguts de la investigació, és un dels tòpics ètics més importants i bàsics de qualsevol procés d'investigació. En aquest sentit podem llegir: «El lliure consentiment informat és considerada per molts la norma central que ha de governar la relació entre l'investigador i els participants en les investigacions» (Kimmel, 1990: 67).

El lliure consentiment informat dels subjectes que participen en els processos d'avaluació és un aspecte també destacat per Donald E. Chambers, Kenneth R. Wedel i Mary K. Rodwell (1992), autors que destaquen que *les alternatives ètiques sempre han de prioritzar la defensa i la protecció dels subjectes implicats en la investigació avaluativa*. Els drets individuals són prioritaris enfront dels drets de les organitzacions, dels investigadors i de la ciència. Aquest

principi general es concreta en un requisit operatiu que sempre cal respectar i defensar: el lliure consentiment informat dels subjectes<sup>14</sup>. El millor sistema per garantir el lliure consentiment informat dels subjectes (especialment davant de les audiències captives) és l'anonimat dels subjectes, la confidencialitat de les informacions i l'existència de protocols o contractes per escrit entre els investigadors i els subjectes (on s'informa dels objectius, procediments i utilitat de la investigació, es notifiquen els possibles efectes indirectes o secundaris i s'explicita la lliure participació del subjecte).

Entenem que el consentiment ha de basar-se en la informació prèvia d'aquests participants. Per manifestar llur consentiment, primer han d'haver estat adequadament informats sobre el tema de l'avaluació, els seus objectius, la metodologia utilitzada, els possibles efectes positius o negatius dels resultats obtinguts, etc. En general entén que els subjectes tenen dret a ser informats sobre la investigació i a decidir lliurement llur vinculació amb la mateixa. És a dir, *aquest consentiment ha de ser lliure, explícit, conscient i justificat (amb prou informació)*.

Aquest tòpic ens porta a parlar del concepte de *prou informació*, és a dir, el consentiment del subjecte ha de produir-se quan aquest té prou informació sobre l'avaluació. Però, quan és suficient aquesta informació? Quins aspectes són bàsics i quins no? Al respecte, Kimmel (1990) afirma que molts codis ètics aplicats a la recerca estableixen criteris per a determinar si un subjecte ha estat prou informat abans de donar el seu consentiment. Entre aquests criteris cal destacar els següents: a) Informació on consti de forma clara i explícita que la participació del subjecte és totalment voluntària; b) Descripció dels mètodes de recerca, dels objectius, dels possibles perills i dels possibles beneficis, i dels procediments alternatius; c) Facilitar al subjecte l'oportunitat de formular preguntes i la possibilitat d'abandonar la investigació en qualsevol moment del procés; d) Facilitar informació sobre els motius a partir dels quals el subjecte ha estat seleccionat; e) Proporcionar informació sobre els investigadors responsables del projecte i sobre el patrocinador; f) Aportar informació sobre les possibles estratègies d'utilització de la informació obtinguda.

Hem de tenir present que el concepte de prou informació, en relació amb el lliure consentiment dels subjectes implicats, s'operativitza en cada avaluació en particular. És a dir, la seva concreció està en funció de la investigació concreta, entenent que aquest procés de consentiment informat està modulats pel grau de risc que pot afectar els participants. El nivell d'informació necessària i suficient per a prendre una decisió estarà en funció de la complexitat de l'avaluació i, molt es-

---

<sup>14</sup> En relació amb el lliure consentiment informat dels subjectes de participar en la investigació, aquests autors introdueixen el *concepte d'audiència captiva o presonera*: aquelles persones o col·lectius (per exemple els malalts d'un hospital, els infants d'un centre residencial, etc.) els drets dels quals presenten una certa fragilitat i indefensió davant de les pressions dels investigadors o de les organitzacions. Davant d'aquests col·lectius és especialment important que l'investigador estigui sensibilitzat i sigui sensible envers els drets individuals.

pecialment, de les implicacions i els perills que aquesta pot representar per als subjectes implicats. Aquest consentiment no és necessari en aquelles avaluacions que no impliquen cap risc o bé no signifiquen cap trencament de la privacitat o intimitat (com pot ser el cas d'estudis de masses, etc.).

Per la nostra part sols ens resta refermar quina és la nostra posició en relació amb el consentiment i el dret a la informació. Pensem que *els subjectes han de manifestar llur consentiment a participar en una avaluació i que aquest consentiment ha de ser lliure, explícit, conscient i justificat (amb prou informació prèvia)*. Volem remarcar que aquest consentiment ha d'anar precedit d'una informació prèvia que sigui adequada i suficient, aspecte que és especialment important quan l'avaluació és complexa o representa algun perill per al subjecte.

### 2.2.2. Confidencialitat i dret a la privacitat

La confidencialitat i el dret a la privacitat són, segons Corrine Glesne i Alan Peshkin (1992), dos temes clau que cal respectar en tota investigació. En el mateix sentit es pronuncia Allan J. Kimmel (1990: 85), qui escriu: «Privacitat i confidencialitat són dos temes ètics decisius per als investigadors socials, els quals, per la naturalesa mateixa de les seves investigacions, freqüentment demanen compartir amb els subjectes els seus pensaments, actituds i experiències». Segons aquest autor, la privacitat fa referència a la persona, mentre la confidencialitat fa referència exclusiva a la informació i a les dades sobre aquesta persona. En altres paraules, la confidencialitat es refereix a l'ús de les dades o de la informació sobre una persona, mentre la privacitat es refereix al dret que aquesta persona té a mantenir reserva sobre les esferes de la seva vida personal. En el cas d'una enquesta telefònica, per exemple, es pot garantir la confidencialitat de les dades, però no la privacitat de la persona, car la mateixa trucada ja la trenca.

Possiblement, la confidencialitat i el dret a la intimitat i la privacitat dels subjectes és un dels tòpics més importants en les investigacions socials. Una interessant definició de privacitat és la facilitada per Alan Westin i citada per Kimmel (1990: 86): «"la demanda d'individus, grups o institucions per a determinar per si mateixos quan, com i quina informació referent a ells mateixos pot ser comunicada a altres"»<sup>15</sup>. Nosaltres pensem que és important *preservar la confidencialitat i l'anonimat de la informació*, no anant més enllà d'on el subjecte ha mani-

---

<sup>15</sup> Una interessant distinció és la referent als *processos convergents i divergents en la circulació de la informació* (Kimmel, 1990). Els processos convergents fan referència a aquella informació que es deriva d'un professional a un altre quan aquests utilitzen els mateixos codis ètics i tenen el mateix compromís envers el subjecte (per exemple, una derivació entre dos metges). Els processos divergents fan referència a aquella informació que es deriva d'un professional a un altre quan aquests utilitzen diversos codis ètics o bé el seu nivell de compromís envers el subjecte no és equivalent (per exemple, la derivació d'un metge a un investigador).

festat el seu consentiment, respectant-ne els límits i evitant situacions compromeses o conflictives. Hem de tenir present que l'anonimat no sols es garanteix no utilitzant els veritables noms, sinó evitant qualsevol referència o característica que pugui facilitar la identificació. Ara bé, tot i reconèixer el dret a la privacitat, s'ha de tenir present que existeix una colisió entre el dret a la privacitat i el dret a la informació, essent convenient recordar que el dret a la intimitat està reconegut en diverses declaracions internacionals sobre els drets humans. Hi ha dos mètodes per garantir la confidencialitat de la informació obtinguda: la *protecció física* de les dades i la *protecció legal* de les dades. La primera es refereix al fet de garantir la seva seguretat, tot evitant l'accés de persones no autoritzades, és a dir, com evitar que persones no autoritzades tinguin accés a les dades obtingudes. La segona es refereix a com garantir que les dades no siguin utilitzades amb altres finalitats que les explicitades en la investigació.

Un interrogant directament relacionat amb el dret a la privacitat és la utilització o no utilització d'informació reservada, confidencial, però de risc per a terceres persones. És a dir, a vegades s'accedeix a informació sensible davant la qual es presenta el dilema de l'actuació. Però si les dades han estat exposades confidencialment, llavors s'ha de respectar aquest principi (per l'estil del secret de confessió dels capellans). Ara bé, aquesta confidencialitat té uns límits, encara que no clars.

Per la nostra part entenem que tota avaluació ha de *preservar el dret a la privacitat del subjecte, així com garantir la confidencialitat de les dades i de la informació obtingudes*. En aquells casos en què existeixi conflicte entre el dret a la privacitat del subjecte i el dret a la informació de l'investigador pensem que, com a norma general, ha de prevaler el primer sobre el segon<sup>16</sup>.

### **2.2.3. Equitat en les relacions**

Aquest dilema fa referència a la necessitat d'establir relacions equitatives i horitzontals entre les diverses parts implicades en el procés d'avaluació, especialment en el sentit d'evitar l'establiment de relacions asimètriques de poder, de relacions verticals, entre els investigadors (els experts) i els subjectes que participen directament en el procés (siguin aquests professionals o bé usuaris).

---

<sup>16</sup> Cal tenir present que aquesta darrera afirmació (prioritzar el dret a la privacitat per sobre del dret a la informació) és vàlida quan ens referim a subjectes particulars, però no quan es tracta de tècnics o professionals, ja que aquests tenen unes obligacions envers la seva institució. És a dir, si una institució vol avaluar un determinat servei o programa, els tècnics i els professionals que operen en aquest tenen dret a la privacitat en relació amb llur vida personal (amb les limitacions derivades del possible impacte en l'esfera laboral), però no en relació amb llur exercici professional, ja que han adquirit uns compromisos i unes obligacions envers la part contractant (essent un d'aquests compromisos facilitar informació sobre les tasques efectuades).

Catherine Marshall i Gretchen B. Rossman (1989) destaquen la necessària reciprocitat entre l'investigador i els altres subjectes implicats en el procés d'avaluació. És a dir, els subjectes faciliten informació i permeten la presència i les activitats de l'investigador, i aquest ha de correspondre amb una actitud oberta i respectuosa envers aquests. Pel que fa a l'establiment de relacions recíproques, es pot parlar de reciprocitat i d'engany (Glesne & Peshkin, 1992):

1. *Reciprocitat*. Cal entendre-la no únicament en termes relacionals, sinó també de resultats. És a dir, l'expert no únicament ha de cercar objectius associats amb la seva investigació, sinó que també ha de pensar en com la informació obtinguda pot ser un element que millori la situació dels altres. S'ha d'evitar l'expoli, l'imperialisme, els saqueigs científics i culturals. Allò obtingut pel científic no sols ha d'incrementar el seu coneixement teòric, sinó que també ha de repercutir en la millora del benestar dels altres.
2. *Engany*. L'investigador ha d'evitar enganyar els altres, la relació ha de ser honesta, tot i que aquesta opinió no és compartida per tots els autors. Així, els més utilitaristes consideren lícit l'engany com a mitjà per aconseguir l'accés a informació científicament significativa i transcendent. No cal dir que, des de posicions crítiques, això no és de cap manera acceptable, essent l'honestedat característica i requisit de tot investigador.

En altres moments d'aquest treball ens hem manifestat a favor d'un *estil democràtic i participatiu d'avaluació*, en conseqüència, *defensem l'establiment de relacions recíproques i equitatives* entre les diverses parts implicades en un procés d'avaluació, essent especialment importants les relacions que s'estableixen entre els avaluadors (com experts) i els subjectes directament implicats en el procés (siguin aquests professionals o bé usuaris).

Ara bé, reivindicar aquestes relacions recíproques i equitatives no ens ha de fer oblidar que, d'entrada, hi ha una relació de poder asimètrica derivada de la posició institucional i del domini del coneixement i de les tècniques associats a l'avaluació. És a dir, hem de reconèixer, i no negar o amagar, aquest desequilibri per tal d'intentar-lo controlar i modificar. Establir una relació recíproca i simètrica entre l'avaluador i els subjectes no s'aconsegueix negant el desequilibri de poder existent entre ambdós, sinó reconeixent l'existència d'aquest desequilibri per tal de fer-lo visible (aspecte que ens facilitarà el seu control i la seva possible transformació).

#### **2.2.4. Impacte dels resultats i dels beneficis de la investigació**

L'impacte dels resultats i dels beneficis de la investigació presenta dues qüestions associades: 1. Preveure els efectes que poden generar els resultats i les conclusions de l'avaluació; i 2. Potenciar la utilitat social (i no únicament científica o acadèmica) dels resultats obtinguts.

En relació amb la primera qüestió, és important tenir present les possibles aplicacions o resultats d'una avaluació. És a dir, el seu impacte sobre la continuïtat del programa, sobre l'ampliació o reducció de les plantilles de personal assignades, dels seus pressupostos, etc. Tot sovint les conclusions d'una avaluació faciliten una determinada presa de decisions per part de la institució patrocinadora de l'avaluació. Això no significa que s'hagin de modalitzar aquestes conclusions, però cal reflexionar prèviament sobre l'impacte que poden tenir. Els responsables de l'avaluació han de tenir presents aquests possibles efectes, sense que això signifiqui que aquests hipotètics efectes hagin de condicionar llurs conclusions. En altres paraules, *els avaluadors han de presentar i defensar els resultats i les conclusions que han obtingut, independentment de quins siguin els seus possibles efectes secundaris, però sí que han de ser conscients i sensibles envers aquests efectes.*

Pel que fa a la segona qüestió (potenciar la utilitat social dels resultats), s'han d'enfortir els beneficis socials de la investigació avaluativa, ja que els resultats d'aquesta no sols han de beneficiar la comunitat científica i, especialment, els mateixos investigadors, sinó que han de representar una *millora de les condicions generals de vida de tots els subjectes implicats* en el seu desenvolupament. En aquest sentit remarquem els *criteris de significació i d'utilitat social* de la investigació avaluativa, essent necessari reduir els efectes negatius i potenciar els efectes positius dels resultats i de les conclusions d'una avaluació. Com molt encertadament escriu Allan J. Kimmel (1990: 117):

«L'acumulació de coneixement sobre aspectes socials i conductuals es relaciona amb ambigüitats ètiques que fan necessari presentar els resultats de tal manera que es redueixi el potencial distorsionador i s'incrementi al màxim l'oportunitat de guanys socials. Qualsevol cosa apresada pels científics socials pot ser utilitzada sense el seu control i contra els seus principis, la recerca sols ha de ser feta després d'acurades consideracions sobre els seus possibles efectes».

Per tant, *el científic ha de reflexionar sobre l'impacte social de les investigacions, ponderant els efectes positius i negatius dels seus resultats i conclusions.* En aquest sentit hem de tenir present la reflexió següent de Kimmel (1990: 110-111), qui escriu:

«Els resultats d'un estudi avaluatiu, en desvelar els resultats i els efectes d'un programa social, poden tenir un impacte immediat en la política social i en les decisions polítiques que afecten el destí d'aquest programa -pot continuar o bé ha de ser suspès, es pot incrementar o reduir el pressupost i les dotacions de personal, etc.- (...) Hi ha un nombre important d'interessos creats en relació amb el disseny i el desenvolupament dels estudis d'avaluació, i com que els seus resultats poden afectar el treball, l'educació

o la sanitat de la gent, cal esperar expectatives oposades envers aquests resultats. Igual que les investigacions que tenen lloc dintre d'organitzacions, la investigació avaluativa presenta algunes qüestions ètiques particulars sobre quins són els interessos que cal servir i els punts de vista que han de ser representats al llarg del procés d'investigació».

Hi ha diversos dilemes ètics associats amb aquest tòpic. Per exemple, quan els subjectes són voluntaris cal tenir present quines són llurs expectatives i no oferir contraprestacions positives que no siguin del tot segures, tot evitant garantir que la investigació presentarà resultats beneficiosos per als voluntaris. Un altre aspecte que s'ha de tenir en compte és que els voluntaris acostumen a presentar unes determinades característiques socioeconomicoculturals, essent necessari prevenir aquest esbiaix. Una darrera reflexió que volem apuntar fa referència al dilema que es presenta quan la investigació es fa amb un grup de control i es pressuposa que aquesta pot tenir resultats beneficiosos sobre els subjectes implicats, ja que l'assignació de subjectes a grups de control sense tractament implica un problema ètic associat a dues qüestions: a) Quins són els criteris que ens fan decidir quins subjectes formen part del grup experimental i quins del grup de control? b) És sostenible que els subjectes que formen el grup de control no puguin beneficiar-se dels resultats positius del programa?

En definitiva, entenem que l'avaluador ha de defensar els resultats i les conclusions obtingudes, però tenint en compte els efectes positius i negatius que aquestes conclusions poden tenir sobre el servei o programa avaluat. És a dir, *l'avaluador ha de ser conscient dels possibles efectes secundaris generats per les conclusions del seu treball d'investigació*. Això no vol dir que condicioni aquests resultats en funció de la previsió del seu possible impacte, però sí que ha de ser conscient d'aquest fet i reflexionar-hi. En segon lloc som també partidaris de *fomentar la utilitat social dels resultats i de les conclusions* de qualsevol avaluació, ja que aquests resultats no únicament han de ser útils per a la comunitat científica o per a la institució patrocinadora de la investigació, sinó que també han de representar una opció per a millorar la situació de tots els col·lectius implicats.

### **2.3. Errors ètics més freqüents en l'avaluació**

Entre els errors ètics més freqüents en l'avaluació podem destacar-ne dos, el primer associat al valor assignat a les diferents parts implicades i el segon, a l'establiment de relacions recíproques i equitatives.

El primer error consisteix a subordinar l'ètica de l'avaluació a les exigències o demandes d'una de les parts implicades. En aquest sentit és possible identificar uns estils d'avaluació determinats, cadascun dels quals remarca el valor assignat a una de les parts implicades en el procés d'avaluació. Aquests estils són els se-

güents<sup>17</sup>: a) *Clientelisme*: consisteix a valorar allò que el client vol o allò que el beneficia com èticament correcte, per tant, els interessos del client determinen l'ètica de l'avaluador; b) *Gerencialisme*: els únics beneficiaris dels resultats de l'avaluació són els gerents, per tant els seus interessos defineixen l'ètica de l'avaluació; c) *Contractualisme*: considera els continguts del contracte com allò que cal respectar per damunt de tot; d) *Metodologisme*: redueix l'ètica a aspectes metodològics, amb la pretensió que una investigació correctament planificada, dissenyada i executada evitarà els dilemes ètics; e) *Relativisme*: accepta totes les opinions i els atorga el mateix valor a totes; f) *Elitisme*: consisteix a prioritzar les opinions dels poderosos, en conseqüència, els interessos d'aquest grup determinaran l'ètica de l'avaluador.

Curiosament no hi ha cap desviació que consisteixi a subordinar l'ètica de l'avaluador als interessos dels usuaris o beneficiaris del servei o programa avaluat. Sens dubte, l'explicació és senzilla, les relacions de poder que s'estableixen entre els diversos col·lectius implicats en un procés d'avaluació són asimètriques, essent els usuaris el col·lectiu més feble en aquesta interrelació. Justament el segon error ètic s'associa a l'establiment de relacions recíproques i simètriques entre l'avaluador i els subjectes implicats (siguin aquests professionals o bé usuaris), ja que a vegades es confon aquesta relació recíproca, de caràcter estrictament professional, amb l'establiment d'una relació d'implicació i d'amistat, de caràcter personal.

En aquest sentit, és força interessant la reflexió introduïda per Corrine Glesne i Alan Peshkin (1992) quan distingeixen entre *l'empatia i la simpatia* (característiques personals que són necessàries per a establir relacions recíproques en l'àmbit professional) i *l'amistat* (àmbit personal). Cal no confondre el rol d'investigador (amb empatia i simpatia) amb l'amistat. Una cosa és una interacció càlida i positiva, i una altra una relació d'amistat. Establir vincles afectius i d'amistat pot ser un obstacle i un dilema per a l'ús i l'anàlisi de la informació obtinguda. És a dir, s'ha accedit a la informació en funció del rol d'investigadors o d'amics? Des de la primera perspectiva és possible i lícit fer ús de la informació, però, i des de la segona? En definitiva, és important distingir entre relacions professionals i personals, sense que això signifiqui que les primeres hagin de ser distants, fredes o asimètriques. Defensar una relació simètrica i recíproca en l'exercici professional de l'avaluació no vol dir que l'avaluador estableixi relacions d'amistat amb els subjectes implicats i, en el cas que les estableixi (aspecte desaconsellable segons la nostra opinió) és necessari que aquestes no afectin ni condicionin el seu exercici i les seves relacions professionals.

---

<sup>17</sup> Desenvolupem aquests estils d'avaluació seguint les aportacions d'Ernest R. House (1993).