

“La Actuación Compactada y la Educación Social en los Servicios Sociales”.

Patricia Ferrà Coll

Universitat de les Illes Balears (Departament de Ciències de l'Educació)

“Sólo cuando las Políticas Sociales y los Servicios Sociales devengan también en estructuras educativas será factible que la sociedad sea “educadora” Petrus Rotger (1)

“Si hoy somos más sensibles a la educación social es como consecuencia directa de la democratización colectiva, cuyo fruto inmediato es la no aceptación de la exclusiva sumisión a una norma. Sólo las sociedades críticas consigo mismas se cuestionan la educación social.” (Jaume Sarramona: 1984, 132)

1. Nuestra realidad social y la intervención de los Sistemas de Protección Social

Para hablar de “educación social” debemos empezar por analizar en profundidad las características de nuestro entorno social, porque la educación social, en su sentido moderno, surge como una respuesta necesaria a la “desvalida situación del hombre post-industrial” (Ventosa, 1989: 64).

Por otra parte, cuanto mayor y más ajustado sea nuestro conocimiento del

medio, en toda su complejidad, más probabilidades tendremos de intervenir eficazmente. Y aunque sea ésta una afirmación obvia, debemos recordarla, porque, ni invertimos suficientes esfuerzos en una comprensión científica e integral de los problemas de nuestra sociedad, ni utilizamos los conocimientos que ya tenemos para la búsqueda de soluciones reales.

“En las últimas décadas el mundo se ha visto sometido a una fuerte aceleración en la velocidad a la que cambian las cosas, cuyas consecuencias estamos, sobre todo, comprobando en forma de desajustes por un lado y por otro.

Lo cierto es que las personas -y sin que en esto influya demasiado la generación a la que pertenecen- se encuentran mayoritariamente preocupadas por una serie de hechos que no acaban de entender y que no solamente afectan a su entorno sino que condicionan su propia vida, introduciendo el componente «incertidumbre».

A todo esto, lo que el hombre echa en falta es -por lo menos- un diagnóstico preciso de la situación en la que estamos, como punto previo para empezar a reaccionar en una dirección que devuelva la coherencia a las cosas” (ELZABURU, 1983: XI).

¹ López Hidalgo, 1992: pg 12.

Aunque las limitaciones de espacio nos condicionan, merece la pena detenerse aquí, sin ánimo de ser exhaustivos, en algunas características de nuestra realidad social, a partir de las cuales podremos empezar a entender la necesidad de la educación social y a plantearnos el camino más adecuado para su desarrollo.

a) Las nuevas tecnologías:

A partir de los años 50 aproximadamente, entramos en lo que Weiner califica de "sociedad postindustrial", con un rápido proceso de desarrollo tecnológico (microelectrónica, energía nuclear, ordenadores, astronáutica.) y urbano (grandes concentraciones urbanas.) que va a suponer profundos cambios en el conjunto de la sociedad (X. Ucar Martínez, 1992: 10).

Elzaburu (1983) es especialmente optimista respecto a las posibilidades futuras de esta nueva época, y por ello nos detemos en él. Considera que la aparición de las nuevas tecnologías, es probablemente el inicio de una auténtica revolución capaz de cambiar todas las estructuras de la sociedad. La información, el conocimiento, podrían considerarse nuevas formas de energía, mucho más valiosas que los bienes materiales. La mecánica deja el lugar a la electrónica y a la microelectrónica, en todos los ámbitos humanos (la industria, la sanidad, la administración,.) afectando al pensamiento, los valores, las formas de relación, etc. Se trata de un salto cualitativo en la historia de la humanidad, y "el fin de la civilización de la producción" para dar paso a la "civilización del intelecto" con "los cuatro elementos básicos que la hacen posible: la Comunicación, la Información, el Conocimiento y la Imaginación". (Elzaburu, 1983: 22, 29). Un país o una

persona ya no son ricos o valiosos por los bienes materiales que poseen, sino por la información y el conocimiento que tienen y, sobre todo, por su capacidad de acceder a nuevas informaciones y de aprender y crear nuevos conocimientos.

Algunas consecuencias de estos cambios son:

- La industria, la agricultura e incluso el sector de servicios siguen un proceso de automatización y robotización que reduce progresivamente la mano de obra, ocupando a poca gente con mayor formación.
 - El mundo de la información aporta, según Elzaburu, nuevas posibilidades de ocupación centradas en lo intangible, que por su propia naturaleza, no tiene límites.
 - La fuerza física del hombre se utiliza cada día menos mientras que se van exigiendo, progresivamente, más esfuerzos intelectuales.
 - La nueva tecnología de la información "nos ahorra, en la mayoría de los casos, trabajo, espacio, tiempo, energía, materiales, capital -por lo menos por unidad de producto-, y nos aporta mayor fiabilidad y seguridad, menos peligro, mayor optimización, posibilidad de innovación, productividad." (Elzaburu, 1983: 159).
 - Las tecnologías son sumamente perecederas, ello implica la necesidad de adaptaciones constantes a continuos cambios.
 - Se tiende progresivamente a que a través de la información cada persona solucione sus propios problemas.
- Ucar (1992: 10) señala otras consecuencias de los cambios tecnológicos e industriales:

- Paro
- Aumento de la movilidad geográfica (hacia el centro urbano, comercial o industrial) que conlleva situaciones de desarraigo, inadaptación y pérdida de identidad cultural.
- Masificación, anonimato y homogeneización urbana.
- Inhibición o delegación de responsabilidades sociales.
- Pérdida de estructuras locales, tradicionales, de reagrupamiento social. Con la complejización de la sociedad aumenta la distancia entre lo micro y macrosocial
- Aumento del tiempo de ocio y del tiempo desocupado
- Anomia social y modificación en la escala de valores tradicionales
- Paro como consecuencia de la implantación de las nuevas tecnologías.

“Nuestra sociedad no estaba preparada para afrontar y responder de una manera eficaz la aparición de todos estos nuevos elementos, lo que generó graves problemas en el entramado social; problemas como, por ejemplo, la delincuencia y la marginación, el paro, la inadaptación social, el deterioro ambiental, la incomunicación y la soledad, la falta de solidaridad y de participación social, el individualismo, etc. Estos y otros factores vienen a conformar una situación de crisis que afecta al conjunto de la sociedad y que pone en entredicho el “proceso de modernización de la sociedad” como un proceso de avance y desarrollo verdaderamente humano” (Ucar, 1992: 11)

b) Transformación de los medios de sociabilidad tradicional:

El medio urbano actual se caracteriza por unas formas de sociabilidad específicas. Ya hace tiempo que se dió la ruptura entre la esfera familiar y profesional, invadiendo esta última cada vez más terreno. La separación entre el lugar de residencia, de trabajo y de tiempo libre, y la entrada de la mujer al mundo laboral, han traído consigo importantes cambios en las relaciones de vecindario (que prácticamente han desaparecido) y en la reducción del espacio público que tiende a ocupar la familia en favor de la esfera privada (la televisión, el coche,.).

La familia, núcleo primario de socialización, también está sufriendo importantes cambios: se produce, sobre todo entre la clase media y alta: una reducción de la natalidad y del tamaño medio de la familia, una revalorización de las relaciones de pareja al margen de la procreación, un aumento de las cifras de divorcio, de familias monoparentales y unipersonales, de uniones libres y matrimonios civiles,. (Colectivo IOE, 1989). Se dan cambios en los valores y pautas tradicionales, la mujer trabaja fuera del hogar, se reparten las responsabilidades entre los miembros,. ya en 1974, Jesús Cordero (1974) hablaba del paso de la “sociedad del padre” a la “sociedad fraterna”, en la cual el modelo de vida familiar vertical presidida por la autoridad indiscutible del padre, tiende a ser sustituido por otro modelo horizontal, más democrático, de respeto no-unilateral que afecta tanto a la relación paterno-filial como a la relación de pareja. Este autor hablaba también de que la “ausencia de comunicación” y de “vinculacio-

nes psicológicas y afectivas primarias estables y fuertes favorecía “un proceso de gregarismo masificador”, una búsqueda de “satisfacciones afectivas en las manifestaciones de masas, deportivas, ”. fenómeno estrechamente ligado a la sociedad de consumo y a los medios de comunicación de masas.

Respecto a los valores J. Salcedo Martínez (1992: 122) nos dice:

“En España el triunfo del “ideal democrático” ha venido emparejado por la pérdida de vigencia de otros valores como la solidaridad, la conciencia de clase y la unidad. Buena parte de la sociedad española se ha decantado por los valores más conservadores: dinero, posición y ascenso social.”

En general, descubrimos una sociedad muy replegada sobre sí misma, en la que el tejido social presenta “síntomas de desestructuración” (López Hidalgo, 1992), que se ha desentendido de su realidad política, estancándose, en el mejor de los casos, en una “democracia delegada” o “formal” (de votos) (Saiz, 1993; López de Aguilera, 1990) perdiendo la capacidad de intervención directa y continúa de la opinión pública (“democracia de base o directa”).

L. E. Alonso (1993) habla de la desestructuración de los “nuevos movimientos sociales” (de los 60) y de la aparición de los “movimientos antisociales” y “antimovimientos sociales”. Los primeros, son movimientos reactivos y defensivos, no reivindicativos (ecologistas, pacifistas), los segundos son movimientos regresivos que explotan los miedos y se fundamentan en la “agresión de aquello que consideran extraño, ajeno o peligroso (Vierviorka,

1992)” (racismo, neofascismo, nacionalismos agresivos). Respecto al asociacionismo (López de Aguilera, 1990) señala la ausencia de investigaciones globales y consistentes que nos permitan ir más allá de la ideología.

c) Los medios de comunicación de masas:

A pesar de ser, los Mass-Media, un aspecto muy concreto de nuestro entorno social, merecen especial atención por el grado de difusión que tienen, habiéndose convertido la televisión, en un eje central de la vida en el hogar.

Se han dirigido a los Mass Media críticas muy duras. Se han considerado como portavoces de la ideología dominante, como un dispositivo de control del poder, idóneo para reproducir lo existente: “la gran arma del poder para penetrar también en la vida privada del individuo. para controlar sus más íntimas reacciones.” (Ortiz, 1977: 24).

*“Comunicación y consumo de masas están estrechamente relacionados como fenómenos propios de las sociedades industriales de la post-guerra donde las élites dirigentes tienden a controlar a amplias masas de población, en general disgregadas y vulnerables. La elevación del nivel de vida de una parte notable de los asalariados así como una mayor difusión de la cultura de masas habrían permitido impulsar o reforzar los mecanismos típicos de la llamada **sociedad de consumo**. Sin embargo, tanto la publicidad como los medios masivos de comunicación se ejercen en la práctica a partir de una asimetría fundamental entre unos emisores activos y poderosos, ligados general-*

mente a los grandes trusts financieros y al Estado, y unos receptores pasivos y despersonalizados. "(COLECTIVO IOE: 1989, 145, 146)

Se los critica por el sentido unidireccional de la comunicación, por potenciar a un individuo aislado, pasivo y alienado, por crear una ilusión de participación política y de interacción social que podría explicar "la paradójica desmovilización de amplios movimientos sociales participativos -ciudadanos y sindicales-, y la correlativa elitización de la política y la economía, a la llegada de la democracia" (Colectivo IOE, 1989: 147). Además, la presencia cada vez más importante de los Mass Media en la vida cotidiana y la reducción de la familia a la familia nuclear, monoparental o unipersonal crean un medio especialmente vulnerable. Valores, expectativas, pautas culturales, parecen converger en una "*ideología materializada*" fomentada por la carga de connotaciones de felicidad, amor, gozo, asociada a los objetos presentados, y por la repetición permanente de anuncios comerciales, textos, imágenes, típico componente de la cultura de masas según Adorno, Horkheimer y Walter Benjamin (Ortiz, 1977).

Otra crítica de suma importancia es la expresada por Ortiz en la siguiente cita:

"Porque todo pierde importancia en ese conglomerado de pretendida objetividad que nos brindan los medios de comunicación. Todo es *suceso* y en cuanto *suceso* pasa a ser digerido como vinculado a la normalidad, contingencias que apenas perduran la sobremesa y preparan al espectador-consumidor para "tragar" cualquier brutalidad sin que su conciencia se intranquilece" (ORTIZ, 1977: 50).

Debemos añadir que, bajo la apariencia de objetividad y realismo, los mass-media presentan a menudo fotografías instantáneas de la realidad sin profundizar en los orígenes multicausales de los conflictos y estereotipos presentados.

Evidentemente, todas estas críticas no pueden dirigirse a los Mass-Media *per se*, sino a la utilización que se está haciendo de ellos en nuestra sociedad portindustrial y a sus posibles efectos. J. Salinas (Colom y cols., 1987) habla de la necesidad de llevar a cabo investigaciones científicas capaces de dar "resultados contundentes y definitivos" que no pequen del excesivo optimismo o alarmismo (sin fundamento) de estudios anteriores respecto a los efectos de los *mass-media* en los individuos y en el conjunto de la sociedad. Según este autor la educación «contra» los mass-media y sus efectos sobre el consumidor que se dió desde un principio pretendía "Presevar los valores establecidos frente a los nuevos valores propiciados por los *media*, que eran considerados como una desintegración de los valores sociales" (Colom y cols. : 1987, 262).

d) La nueva pobreza:

A pesar del intenso desarrollo de las últimas décadas y pese al Estado de Bienestar, constatamos un incremento de las desigualdades en los países desarrollados, un aumento del número de pobres, con la aparición de lo que se ha venido en llamar el "Cuarto Mundo", coexiste con el enriquecimiento de ciertos sectores de población. Estamos en un proceso de dualización de la sociedad que se va agravando día a día, abriendo un abismo entre dos realidades humanas en una misma sociedad: la integración y la marginalidad.

J. Romero y otros (1992), entienden la pobreza como “la falta vital de ingresos y consecuentemente problemas de alimentación, vivienda, sanidad y escolarización” y hablan del surgimiento de la «nueva pobreza», que se caracteriza por afectar a las personas mayores (ya no en cuanto a falta de cobertura asistencial, gracias a la intervención de los sistemas de protección, sino en cuanto a su “vulnerabilidad vital e incomunicación”), los parados (cuyo número ha sufrido importantes aumentos como resultado de la revolución tecnológica, los cambios en el mercado laboral, la crisis de las viejas regiones industriales,..), las familias monoparentales y los inmigrantes y refugiados.

De las múltiples dimensiones de la pobreza, Romero y otros (1992) destacan tres componentes, interrelacionados e integrados en un todo:

- *Exclusión social*: Tiene que ver con las desigualdades estructurales, cada vez más importantes (y faltas de expectativas), en la distribución de la riqueza y en la participación en los procesos productivos. Son causas de la profunda polarización de la estructura social: el paro de larga duración, la precarización del trabajo, la economía sumergida, la falta de desarrollo estructural en los diversos campos de protección social, la inmigración, la feminización de la pobreza,..
- *Vulnerabilidad vital*: Se refiere a la desigualdad que nace de las características idiosincráticas de las personas que padecen la pobreza, por el hecho de estar inmersos en una sociedad competitiva e individualista. Todo lo que hace a una persona vulnerable y dependiente

socialmente y que la sitúa en una posición de desigualdad de oportunidades: una edad avanzada, unas responsabilidades excesivas de crianza, un contexto cultural, educativo, afectivo, económico, empobrecido, unas intervenciones asistenciales inadecuadas,.

- *Precariedad cultural*: Se trata del mundo de significaciones asociado a la exclusión social y a la vulnerabilidad vital. Las representaciones sociales tienen un peso definitivo en las posibilidades de superación de un problema, hoy puede asociarse a “anonimato”, “humillación encubierta”, “crisis mundial”.

2. La crisis del Estado de Bienestar

Cuando en 1978 se aprobó la Constitución Española, se abrió en nuestro país todo un horizonte de posibilidades, y responsabilidades, que la historia de otros países nos marcaba. Pero el Estado de Bienestar, que se había ido forjando desde finales del siglo pasado con la legislación social alemana y que había alcanzado su fase de consolidación en el período entre los años 50 y 70, ya había entrado en fase de crisis en otros países cuando empezó a desarrollarse en España.

El Estado de Bienestar, se mueve entre dos campos opuestos: las demandas del capital y las demandas sociales, el Estado “obrero” y “patrono” y tiene como misión articular ambos campos. Para ello se da un progresivo aumento de la intervención estatal: en la política económica de regulación y planificación del mercado, y en la política social de redistribución, con el objetivo de garantizar el aumento o pleno empleo y la cobertura de las necesidades básicas. Sin pretender cuestionar

los avances que ha supuesto el Estado de Bienestar y los que podría suponer, con una nueva orientación comunitaria, López de Aguilera (1990) habla de 5 consecuencias (críticas) del modelo de Estado de Bienestar dignas de ser mencionadas:

- 1) La expansión estatal hacia todos los campos: la educación, la sanidad, las empresas nacionalizadas, el trabajo, el ocio, etc conlleva el incremento de la complejidad del sistema, con una "inflación político administrativa, un aumento de los reglamentos, leyes y disposiciones, de la burocratización y jerarquización. ", disminuyendo el campo de acción de la población y convirtiéndola en sujetos-actuados en lugar de actuantes.
- 2) La *privatización política y social*, con la despolitización de lo público (democracia formal) y la reducción de los espacios de interacción social, incluso en el seno de la misma familia.
- 3) *Efectos del sistema de competencia entre partidos*, con la pérdida del radicalismo ideológico del partido (para tener éxito en el mercado político) y la desactivación del debate interno (para dar una imagen de unanimidad).
- 4) *Extensión de los mecanismos de control social* directo (aparato jurídico-administrativo), ideológico (intervención educativa y socio-cultural) y "difuso" (creando "necesidades")
- 5) *Cambio en la estructura social y en las vías tradicionales de conflicto*, el rol de "trabajador" se neutraliza con el de "consumidor", desaparece en el proletariado la conciencia de clase.

Dentro de este contexto, un factor desencadenante clave de la crisis del Estado de Bienestar es sin duda la crisis económica estructural de dimensión in-

ternacional (la crisis energética, la nueva revolución tecnológica, el declive de los sectores industriales tradicionales) que surge en los años 70, y que pone en evidencia las limitaciones del Estado de Bienestar. López Hidalgo (1992) clasifica estas limitaciones en tres tipologías:

- *de tipo económico*: el aumento del gasto público conduce al "endeudamiento estructural de las Haciendas Públicas que provocan tensiones inflacionistas en las economías de gran alcance."
- *de tipo político*: las expectativas de protección (paro, pensiones,..) creadas durante los años de auge chocan con la necesidad de reducir los gastos sociales en favor de las inversiones productivas
- *de tipo ideológico*: se cuestiona la intervención del Estado tanto por parte de los más progresistas, quienes exigen una mayor participación frente a la centralización y burocratización del Estado, como por parte de los más conservadores, que consideran el gasto social como una sobrecarga irracional en momentos de crisis.

Todo ello en un momento histórico en el cual nos encontramos: una franja de población demandante de empleo, entre los 15-30 años, especialmente importante, un aumento de la población anciana que requiere mayor cobertura sanitaria y de pensiones y una realidad social, arriba descrita, cada vez más crítica.

Como respuesta a esta crisis, y con una clara supeditación de la política social a la económica, el Estado opta por una salida hacia la derecha con: una reducción del intervencionismo estatal proyeccionista, el uso de la crisis económica como factor explicativo incontrolable de los ajustes, el fomento de valores tradicionales de disciplina, moralidad, etc.

Posibles alternativas a esta crisis las comentaremos en el último apartado.

No podemos hablar de la Crisis del Estado de Bienestar sin hacer referencia a los Sistemas de Protección Social, y más concretamente al Sistema de Servicios Sociales, pues este último es un pilar fundamental de la intervención con la población más desfavorecida, colectivo que, por el mero hecho de existir, cuestiona radicalmente las posiciones neoliberales. Si uno de los principales elementos de la Política Social del Estado de Bienestar, el Sistema de Servicios Sociales, no funciona y es criticado por los mismos profesionales, debemos ser conscientes del hecho de que su falta de eficacia está sirviendo de argumento público y político a la hora de reducir dichos servicios, que son ya hoy, claramente insuficientes. En este sentido tampoco podemos olvidar, como bien dice Estivill (1990) que las carencias de los otros grandes sistemas de protección social (Sanidad, Vivienda, Trabajo,) aumentan la demanda dirigida a los sistemas de servicios sociales.

La realidad de la crisis que estamos atravesando debe darnos la voz de alarma, en cuanto a nuestra responsabilidad profesional y personal de extraer el máximo rendimiento a nuestra acción social y de saber probar ese rendimiento a través de una evaluación rigurosa. Algunas de las críticas a los Servicios Sociales que se han repetido hasta la saciedad y que, desde mi punto de vista, son esenciales podrían agruparse en:

- 1) La imagen, y la realidad, de unos Servicios Sociales que se relacionan únicamente con el campo de la marginación. Esta política va en contra de la norma-

lización y de un abordaje eficiente y real de la problemática social. La desvinculación de los Servicios Sociales del resto de los subsistemas de Bienestar (incomunicación intersectorial) (García Roca, Torrella i Reñe, Saiz, Gaitán Muñoz,) conduce a la superposición, la dispersión y la ineficacia.

- 2) Falta importantísima de reflexión, de investigación, de teoría, de evaluación y hasta de planificación (García Roca, Ullán de la Fuente, Sarasa Urdiola, Saiz, Zamanillo, Gaitán Muñoz, Aguilar y Corera,) para: guiar y mejorar la práctica, crear un marco teórico consistente, para tener argumentos científicos a la hora de negociar con los políticos, para poder informar a la población y para poder ser un punto de referencia crítico ante la sumisión existente a la "cultura dominadora" En esta línea está Zamanillo (1990) cuando habla del peligro de vaciar de contenido la profesión del trabajo social reduciéndolo a una técnica. Este vacío es el causante de la imposibilidad de tener una perspectiva temporal de desarrollo a largo plazo (Ullán de la Fuente, 1990) imprescindible en el trabajo social. También es el origen de la rigidez y del carácter obsoleto de un trabajo social incapaz de adaptarse a los continuos cambios de la sociedad, y que, a menudo, ni tan solo tiene un conocimiento adecuado de la realidad en la que interviene (Saiz, 1993). O de un trabajo social que todavía sigue el modelo tradicional (recurso-necesidad), "medicalista", que convierte a los "usuarios" en personas dependientes o en pacientes (Aguilar y Corera, 1990).

- 3) Si bien es cierto que el gasto social es insuficiente y que faltan recursos (G. García, Estivill,), también lo es, como remarcan Aguilar y Corera la falta de agilidad, la burocratización, la falta de autonomía e imaginación, el desaprovechamiento de los recursos existentes, del poder de presión, de la capacidad de movilizar y crear recursos, de los Servicios Sociales, de ahí que sean otros colectivos como los sindicatos o Cáritas los que denuncian la pobreza
- 4) Falta de formación y motivación del trabajador social (Aguilar y Corera, Saiz,) y, en general, de gran cantidad de técnicos de los Sistemas de Protección Social: -para la investigación, teorización y evaluación, -para la complementariedad, el diálogo y el consenso necesarios en el trabajo interdisciplinar (Torrella, Saiz, .), -para la utilización de técnicas de negociación (con otras empresas, servicios, la población,). La falta de motivación y apoyo de los profesionales (cuidar a los profesionales con incentivos mas apropiados, formación más acorde, supervisiones adecuadas, mayor participación en la toma de decisiones.) es un aspecto en el que valdría la pena detenerse.

3. La educación social: concepto, origen y paradigma

No podemos cuestionar el hecho de que, como dice Petrus Rotger (1993), el concepto de "educación social" sea "de difícil precisión y controvertida definición" ya que tiende a variar según la ideología, la perspectiva profesional y el paradigma teórico subyacente.

Se ha definido la educación social como: "el proceso educativo en cuanto intenta adaptar a los jóvenes a la vida social." (García Hoz, 1964, 70), "domesticación en vista a una concreta sociedad." (Fullat, 1984), "educar la dimensión social humana como consecuencia lógica de actuar íntegramente sobre todas las capacidades del ser humano" (Sarramona, 1984), "un instrumento igualitario, compensador, de mejora de la vida social y personal." (Colom, 1987); "un agente de cambio social, como factor dinamizador de la colectividad a través de la acción educativa" (Petrus Rotger, 1989). Hay quien opta por un concepto de educación social que pasa por la concreción de sus distintas formas y variantes (educación estética, educación moral, educación familiar,) (Sánchez y cols., 1983).

Nuestra Constitución, desde un enfoque tradicional de la educación social orientada a la población más desfavorecida, explicita sus principales ámbitos de actuación: delincuencia, instituciones penitenciarias, educación de adultos, tercera edad, marginación,. En el Congreso sobre la Educación Social en España (1989), y desde una perspectiva más amplia, Petrus Rotger incluye las siguientes áreas o ámbitos de intervención dentro de la educación social:

"-Inadaptación y marginación social, -Prevención socio-educativa de la marginación, -Educación especializada, -Desarrollo comunitario, -Educación para el ocio y el tiempo libre, -Animación socio-cultural, -Educación de Adultos, -Formación ocupacional y laboral, -Educación permanente, -Educación para la salud y educación hospitalaria, -Educación compensatoria, -Educación

ambiental, -Educación para la tercera edad, -Educación cívica, -Educación para la paz, -Educación social escolar, -Prevención y tratamiento de la toxicomanías, -Pedagogía de los medios de comunicación social, -El trabajo social desde la perspectiva educativa“

Estructurando un poco toda esta variedad de definiciones y concepciones, al hablar de *educación social* hoy, podemos estar hablando de :

1. Una diplomatura del ámbito de la Pedagogía, que ha empezado a impartirse en algunas universidades españolas en el bienio 1992-93, y que responde a una realidad profesional muy diversificada pero con un nexo común: la práctica de la intervención socio-educativa. Se proponen 4 ámbitos principales de intervención del diplomado en educación social: -Animación Sociocultural, -Educación Especializada, -Educación de Adultos y -Formación Ocupacional.
2. Una responsabilidad de la institución escolar, un fin educativo fundamental explicitado en la Ley de reforma del sistema educativo de 1990. (Ver Goñi, 1992)
3. Un hecho educativo, que (dejando aparte concepciones como la de “educación estatal o política” o la de “educación que ejerce la sociedad sobre el sujeto” (Colom y cols., 1987: 21)), puede ser:
 - Sinónimo de socialización (o enculturación) en el sentido tradicional de adquisición de valores, normas y comportamientos de una sociedad determinada.
 - Intervención cualificada de unos profesionales, con unos determinados recur-

sos, sobre una realidad social marginal (infractores, disminuídos psíquicos, ancianos en situación carencial, etc).

- Instrumento que tiene como función “desarrollar y promocionar la calidad de vida de los ciudadanos” (Petrus Rotger, 1993: 172). En la actual concepción de la educación social se considerarían aquí las estrategias de prevención, la consideración del sujeto de la educación social como agente activo, la educación para la participación social, la consideración de la educación social como un instrumento de mejora de la propia sociedad, etc.

A partir de ahora vamos a centrarnos en estas concepciones de la educación social como hecho educativo (punto 3).

La educación social, como hecho educativo, siempre ha existido, pero adquiere, desde la segunda mitad del siglo XX, una nueva dimensión (Esta dimensión de la educación social explicará el surgimiento de la nueva diplomatura de Educación Social.).

Todos los aspectos socio-económicos, culturales, políticos., explicados anteriormente en este artículo, contribuyen a la construcción de una sociedad europea problematizada, “invadida por un sentimiento general de desencanto, de desconcierto” (Ucar, 1992:15),. todo ello agravado por las secuelas de una guerra reciente (II Guerra Mundial): miseria, horfandad, delincuencia, crisis de valores,. La educación social nace en ese momento como respuesta activa a toda esa problemática:

- de la práctica de la educación especializada, de la animación socio-cultural,. como un intento “de aportar soluciones a los problemas de nuestro tiempo” (Ucar, 1992: 15)

- de las nuevas corrientes del Desarrollo Comunitario (Ander-egg, Freire,.) con conceptos como: "Concientización", "Educación liberadora", "Cultura Popular". (Mendía, 1987: 16)

Así, y pesar de las innovadoras aportaciones de grandes pensadores en el campo de la Pedagogía (Pestalozzi, Makarenko, Aichoru,.) no es hasta después de la II Guerra Mundial que empieza a cobrar fuerza una nueva concepción de la pobreza y de las dificultades sociales. En este contexto nacerá, en los años 50, en Francia, la figura del "educador especializado" desde "la reconversión de figuras institucionales del orden de lo vigilar (celadores, guardianes, celadores,.)", y de "la aparición, (fundamentalmente a partir de las primeras décadas de nuestro siglo), de figuras educacionales fuera del marco escolar (líderes de campamentos infantiles y juveniles, escautismo,.)" (Núñez, 1990: 115). Esta figura supondrá, en el campo de la infancia inadaptada, el paso de la vigilancia y el control a la acción educativa especializada, la ruptura con la noción de "incurable" y la adopción de conceptos como prevención, seguimiento y reeducación (Núñez, 1990). Como profesionales de ambientes no-formalizados educativamente, con conciencia crítica y generalmente antiinstitucional, basaban su práctica en la "convivencia", en la valoración individual del sujeto, en la relación horizontal educador-educando y el educador se identificaba con el sujeto de su acción según Núñez (1990) "pasando a ocupar su lugar", un lugar marginal en relación al sistema educati-

vo, a las instituciones que lo contrataban y al desdibujamiento social de su profesión.

Según Casas i Aznar (1993) 4 libros fueron portadores fundamentales de las ideas más debatidas en ese período: desarrollo comunitario (Ander-Egg, 1963), psiquiatría preventiva (Kaplan, 1964), pedagogía de la liberación (Freire, 1967) y psicología comunitaria (Zax & Specter, 1974). Todos ellos contribuyeron al cambio de paradigma, del "paradigma de la especialización": "Los niños con problemas especiales necesitan atención en centros especiales diferenciados", al de la "normalización": "La mejor manera de superar los problemas particulares de un niño es mantenerlo en un medio igual al que viven la mayoría de los demás niños" (Casas Aznar, 1993). Si el viejo paradigma se centraba en el problema, el nuevo se centraría en el entorno físico y humano (?).

La figura del animador socio-cultural aparece también en Francia, fuertemente ligada no sólo a la Pedagogía del Oprimido de Freire, sino también a la "Civilización del Ocio" surgida de la corriente social del "estado de Bienestar" (Europeo y de EE. UU.) (Mendía, 1987)

Armengol (1993: 31) menciona diferentes corrientes que han incidido en el desarrollo de la animación socio-cultural:

- La tradición del trabajo cultural como intento de "democratizar la cultura" (y que evolucionará hacia la "democracia cultural")

² Casas i Aznar (1993) hablará también de un tercer paradigma emergente: "Paradigma de los Derechos", que se propone centrarse en el niño mismo, en su mayor interés. Este supone una ruptura con el paradigma de la normalización, sino que lo engloba.

- La evolución del trabajo social en el contexto del “estado de bienestar” hacia planteamientos de desarrollo de la comunidad, en contraposición a esquemas de beneficencia o asistencia social más individualizados.
- Desde diferentes sectores del trabajo educativo: a) *la educación de adultos*, en la medida en que esta deja de tener un sentido puramente compensatorio (alfabetización, o educación básica) para asumir más la función de educación permanente, hacia la realización integral de la persona y el desarrollo de la comunidad y la sociedad; b) *la educación popular*, de Paolo Freire, por su dimensión cultural de reivindicación y defensa de la pluriculturalidad y del derecho a la propia identidad; c) *la educación especializada*, entendida inicialmente como la educación para los inadaptados, que evoluciona hacia formas de intervención más orientadas hacia el grupo y la comunidad considerando el desarrollo socio-cultural-educativo de la persona más que la acción terapéutica sobre un problema específico; y d) *la educación en el ocio*, sobre todo cuando sobrepasa los ámbitos infantiles, incidiendo sobre jóvenes y adultos o el barrio en su conjunto o cuando empieza a enmarcarse en aspectos sociales y culturales (no sólo educativos).

En las últimas décadas han ido apareciendo nuevas necesidades sociales y se han agravado las existentes: aumenta la esperanza de vida y aparecen nuevos colectivos especialmente vulnerables como la Tercera Edad y la Juventud, se van agrandando las bolsas de desempleo, y el campo de la educación social va ampliando progresivamente la tipología de destinatarios (en cuanto a edad, sexo,

situación laboral, nivel cultural, factores psicosociales origen de las diversas problemáticas.), así como, la tipología de los contextos de intervención (barrio, colonias de verano, hospitales, prisiones, centros cívicos,).

Si tuviéramos las diferentes concepciones de la educación social en un continuum, dependiendo de la población a la que va dirigida, teniendo en un extremo la población más marginada, y en el otro al conjunto de toda la población, nos situaríamos sin duda en este último. En efecto, debemos optar hoy por un concepto de educación social en su sentido más amplio y normalizado (punto 3c señalado anteriormente), como sinónimo de “socialización” (primaria, secundaria y también terciaria), no sólo en el sentido de perseguir la “correcta inserción social” (Petrus, 1993) sino también la mejora de la propia sociedad a través de la participación social. Dicha intervención se caracterizaría por el papel fundamental (aunque no exclusivo) de la acción comunitaria, la actuación integradora, el énfasis en la inserción, la prevención, y la posibilidad de generar cambios sociales, a partir de la misma comunidad, que conlleven una mejora de la calidad de vida de todos los ciudadanos. Esta perspectiva integradora no implica, en modo alguno, la renuncia a la especialización (punto 3b), pero le da su significado real, pues la especialización carece de sentido si no se concibe y se practica desde el contexto en toda su complejidad, ya que en ese contexto está tanto el origen del problema como su solución.

Llegados a este punto, es imprescindible considerar un modelo que nos ayude a definir más específicamente el concepto de educación social y que nos

oriente en la práctica. El estudio comparativo de Saez de los paradigmas científico, hermenéutico y crítico (ver "Esquema de contraste de tres paradigmas", Saez, 1993: pg 32-65) es una aportación sumamente clarificadora a este respecto.

- El paradigma hermenéutico, que se basa en la organización informal, la individualización, la tendencia a la integración, en el que el experto desempeña el papel de líder, en el que se da gran importancia al contexto, al proceso de interacción, horizontal y dialogante, en el que se utilizan modelos interpretativos y métodos de investigación etnográficos. (Ver Sáez, 1993) corresponde al modelo de los primeros educadores especializados que hemos comentado.
- El paradigma científico desde las Ciencias Sociales, a pesar de haber recibido, con razón, numerosas críticas (rigidez, despersonalización, descontextualización, negación de la subjetividad humana, etc), constituye un contrapunto esencial al paradigma hermenéutico. Aún aceptando la evidencia de la imposibilidad de aplicar el modelo de las ciencias naturales a las ciencias humanas, aporta la necesidad de la "objetividad", aunque esta no sea la misma "objetividad" de las ciencias físicas, sino más bien la dialéctica objetividad-subjetividad.
- El paradigma crítico parece ser la opción más acertada hoy. Se basa en las teorías y corrientes del interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la teoría de la comunicación, la teoría crítica, y según Palazón (1993) tiene tres ejes fundamentales: su concepción de la relación Teoría-Práctica, su apertura a las Ciencias Sociales y una Implicación Sistemática como instrumento

metodológico, todo ello en un marco de análisis de la realidad.

Desde este paradigma la educación se concibe como un proceso de comunicación simétrico en el que los implicados se intercambian significados sobre un problema concreto, y estos significados son fruto del contexto socio-histórico al que pertenece cada interlocutor. Para que sea posible esta comunicación (y la negociación y consenso que se persiguen como solución al problema) es imprescindible la participación. Se trata de un proceso interactivo que va más allá de la "realidad objetiva" y de las relaciones cuantitativas y formales entre variables (orientación científica) así como de la interpretación personal y subjetiva (orientación interpretativa). La teoría no tiene valor por ella misma sino como vía para aumentar la comprensión y solucionar los problemas, para mejorar la sociedad desde la misma población. Por su sentido básico contextualizador, su ámbito de acción es la comunidad, "comunidad reflexiva" en la que todos los componentes se implican y responsabilizan de los proyectos, y el educador social, más que un experto externo es un "agente de cambio social". Evidentemente no tiene sentido hablar aquí de neutralidad política.

El paradigma crítico nos remite incontestablemente al enfoque ecológico, en el que la estructura del medio y las dinámicas que en él se desarrollan son analizadas en términos sistemáticos.

4. Líneas de intervención

El análisis de nuestra realidad social, las críticas que han ido surgiendo del sistema de servicios sociales, y el concepto actual de educación social, apuntan en una misma dirección y pueden verse como

caminos interdependientes hacia una vía de solución, compleja, pero posible.

Para empezar, la educación social nos exige un conocimiento profundo de las dinámicas y cambios de nuestra sociedad y de este conocimiento surgen alternativas (que a su vez coinciden con los fundamentos actuales de la educación social):

- Desde el análisis de las nuevas tecnologías y de la "nueva civilización del intelecto" Elzaburu (1983) nos dice que palabras como: *experiencia, planificar, industrializar, invertir*, han perdido contenido, mientras que han adquirido importancia palabras como: *universalización, integración, compatibilidad, interdependencia, adaptabilidad. Universalización* porque "el mundo se ha vuelto uno", *Integración* porque:

"... como si se hubiera desencadenado una fuerza que nos empuja hacia un mismo punto. el fenómeno de la integración se produce en las ciencias, en las Empresas, en los procesos, en las herramientas de trabajo y, en mayor o menor grado, en todas partes. No exagero cuando aludo a la irrupción y vigencia de la teoría general de sistemas, en cuyo trasfondo está la integración, porque apenas si existe la excepción en los planteamientos sistemáticos, hasta el extremo de que las propias ciencias, antes formadas por especialidades bien definidas, diferenciadas y hasta con jerga propia, empiezan hoy a adquirir íntima coherencia como consecuencia de las inter-relaciones que continuamente se producen entre lo que eran antes diferentes disciplinas. "

Compatibilidad porque es un requisito imprescindible para que pueda darse la integración, la compatibilidad entre los distintos elementos que deben integrarse. La interdependencia, que según el autor es una evidencia en todos los campos: las naciones, los hechos sociales o económicos,. La adaptabilidad, porque en un mundo en continuo cambio, ésta es una necesidad para la sociedad y para el hombre.

- Desde el estudio de las desigualdades y de las nuevas formas de pobreza en el mundo desarrollado Romero González y otros (1992) desde una perspectiva progresista (que coincide con la de la educación social) plantean como estrategias básicas contra la pobreza, las estrategias de *protección básica, de globalización, de integración, de participación, de compactación y de racionalización.*

"Tanto el bienestar como el malestar tienen un carácter sistémico, que pide un esfuerzo por integrar aquello que por su naturaleza está unido y sólo artificialmente se separa: lo social y lo sanitario, lo asistencial con lo educativo" (Romero y otros, 1992: 122)

- Desde la consideración de las formas de sociabilidad muchos autores (Anderegg, Alonso, López Hidalgo,.) se inclinan por la necesidad de reforzar el tejido social, la vida comunitaria, el sentido de pertenencia, los valores de la solidaridad y la cooperación, la participación en la vida política y social,. Y este es precisamente uno de los objetivos básicos de la educación social. Por otra parte, los expertos en el campo de

los Mass Media, han señalado la necesidad de una "educación respecto a los mass-media" con el objetivo de la formación de una actitud crítica respecto a los mismos y del desarrollo de la capacidad para expresarse a través de ellos (Salinas, 1987)³. Este ámbito educativo pone en evidencia la necesidad imperiosa de una educación que responda realmente al contexto social en el que estamos, subrayando el carácter obsoleto y el aislamiento que sufre la educación formal (no responde a los cambios tecnológicos, de valores, del mercado laboral, es decir, que no se halla integrada en el sistema social).

- También las críticas que se han realizado a los Servicios Sociales (desintegración, falta de análisis, de formación,..) llevan implícitas alternativas que van en la misma línea. En este punto debemos recordar que la figura del educador social forma parte, frecuentemente, del sistema de Servicios Sociales, y en consecuencia, las críticas realizadas a estos últimos afectan a menudo a los educadores sociales.

La educación social, tal y como la concebimos hoy, lleva consigo las nociones de contexto, comunidad, competencia, coordinación, integración, participación, inserción y crítica. Encontramos en la práctica actual de la educación social interesantes ejemplos basados en estas nociones. Uno de ellos es el presentado por Ekai Pagoto (1991) en la "Primeras Jornadas sobre el Presente y Futuro del Educador Social" sobre el Programa "GEROA-94", del ámbito de la infancia y la juventud. En la introducción de la Comunicación el autor explica:

"... queremos poner en marcha los mecanismos necesarios para dar respuestas integrales a las necesidades y demandas de una población concreta. Que estas líneas nos sirvan para recuperar los criterios de globalidad, de integración, de comunidad, de normalización entre otros muchos que están olvidados en aras de tipologías, patologías, riesgos, enfermedades, etc, más científicos y más utilizados en la actualidad." (Ekai Pagoto, 1991)

En este programa se parte de un estudio profundo del contexto socio-histórico, de la complejidad de la realidad social de un territorio concreto, y se plantean como líneas básicas para el año 1991:

- 1º Establecer los cauces de coordinación y criterios de evaluación, a través de un Programa de Coordinación.
- 2º Iniciar los programas urgentes de actuación.
 - Subprograma de Educación Familiar.
 - Subprograma de Actuación en la Calle.
 - Subprograma de Apoyo a los Tránsitos del Aprendizaje.

De esta comunicación destacaríamos tres aspectos que pueden ser un ejemplo de todo lo que venimos diciendo:

- a) El énfasis que se da al conocimiento previo del entorno (y a la comprensión de sus dinámicas de funcionamiento) en el que vamos a intervenir.
- b) El hecho de empezar por un programa de coordinación que tiene por objetivo optimizar recursos y asentar las bases para una posterior intervención desde diferentes servicios, entidades de dis-

³ Colom y cols., 1987: 252

tinta naturaleza (administración pública, iniciativas comunitarias,) sobre las bases de la participación y la interdisciplinariedad.

- c) Los distintos subprogramas considerados, que muestran un abordaje realmente integrador.

Pero la integración, la coordinación de servicios y la participación de que estamos hablando exigen una reordenación y una delimitación territorial (Romero y otros, 1992) que permitan la cercanía y la implicación ciudadana, la delimitación de objetivos y prioridades, la respuesta integrada a una problemática determinada, esto es, la "compactación". Aunque algunos autores como Pascual (1988) califiquen de erróneo el término, ya que "compactación" significa "cuerpo homogéneo al que no se distinguen sus componentes", sí que nos servirá como concepto. Garau Salas (1990) define la compactación como:

"... un proceso de reorganización de las relaciones entre los tres principales agentes de la intervención social (políticos, funcionarios y ciudadanos) y de sus respectivos recursos."

Según este autor, el proceso de coordinación e integración de actuaciones de diferente contenido evoluciona hacia los proyectos compactados, que tienen 5 características básicas:

- 1) *Incorporan actuaciones de varios departamentos o áreas municipales (⁴),*
- 2) *Tienen un órgano integrador, con una fórmula político-administrativa clara, que dirige y supervisa las actua-*

ciones diversas que se hacen en el marco del proyecto,

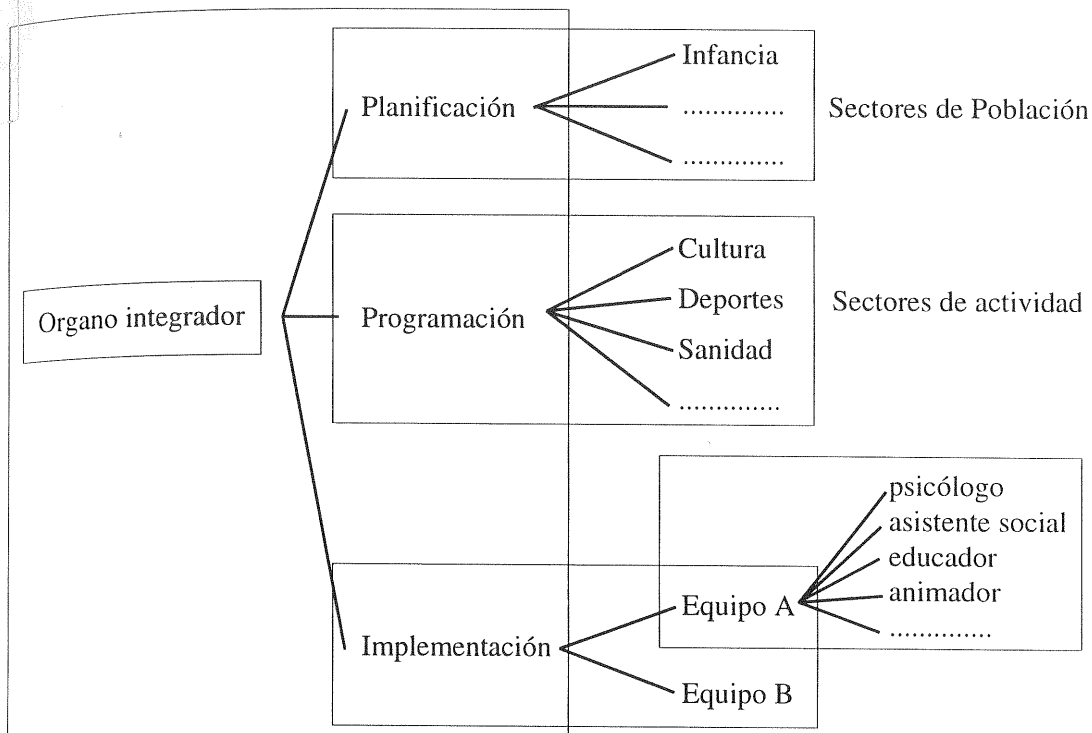
- 3) *Abarcan aspectos fundamentales del problema,*
- 4) *Introducen la participación activa de los agentes: político, funcionario y ciudadanos,*
- 5) *Siguen unas fases o pautas con un ritmo y secuencias determinados (ver Garau, 1990: 37-41).*

Rueda (1990) señala dos grandes aspectos cuya evolución ha posibilitado la compactación:

- Un cambio de concepción de la población: de consumidora de prestaciones a productora de las mismas.
- Un cambio en el rol profesional: de técnico protagonista del cambio a mediador del mismo, siendo la comunidad protagonista.

⁴ Aunque la noción de compactación viene asociada al ámbito municipal, debemos estar abiertos a la integración, dentro del proceso de compactación de otras instituciones / entidades de ámbito territorial.

Torrella (1990) presenta un esquema sumamente clarificador sobre los subsistemas implicados en el proceso de compactación:



Contempla tres dimensiones o subsistemas integrados a través de un órgano jerárquicamente superior y equidistante a todos los demás que “representa la globalidad del proceso”. Estos tres subsistemas serían: el nivel de planificación, el de programación y el de implementación. En el primero se diferencian y ordenan sectores de población de cara a una distribución de los recursos coherente con las necesidades. En el segundo se diseñan las estrategias de trabajo, que incluye el establecimiento de las relaciones entre los diferentes sectores de actividad. En el tercero se trata de asegurar la colaboración y el trabajo conjunto entre los distintos equipos interdisciplinares y en el seno de cada equipo, entre los distintos profesionales.

La actuación compactada implica tener una comprensión sistémica del medio socio-cultural, a partir de la cual:

- las diversas organizaciones se entienden como sistemas abiertos en continuo intercambio con el entorno
- es imprescindible un equilibrio dinámico *integración-diferenciación* entre los distintos componentes de cada nivel, que permita el cambio pero que conserve cierta estabilidad. Así por ejemplo, en un equipo interdisciplinar (nivel más bajo) será necesaria una cierta homogeneización y consenso entre los distintos profesionales para que sea posible la colaboración, pero también deberá mantenerse un cierto grado de diferenciación porque en ella está la

riqueza de las aportaciones de diferentes perspectivas.

Hace falta hacer ahora una advertencia importante respecto a todo lo que supone la integración de servicios y la compactación: no es un camino fácil. Son fuentes de conflicto inherentes a la compactación las tensiones que surgen en cada uno de los niveles como fruto de una reorganización. La integración de actuaciones de diferentes áreas, equipos, profesionales, supone la supeditación de instancias o personas previamente autónomas a un órgano integrador (Garau, 1990), surgen así problemas de poder en todos los niveles antes enunciados, recelos y desconfianzas de carácter corporativo, problemas debido a la distinta consolidación social de las diversas disciplinas implicadas, expectativas creadas en la población misma sobre las funciones de la administración, dificultades fruto de la diversidad de criterios profesionales e institucionales. Por todo ello, es necesario, primero, estar plenamente convencidos de la conveniencia de este proyecto (por su concepción globalizadora de los problemas humanos, por las posibilidades de participación que ofrece a todas las instancias territoriales,) y segundo, asegurar liderazgos capaces de orientar hacia el consenso y el equilibrio, en todos los niveles del sistema.

La compactación es una forma de intentar llevar a la práctica toda una serie de objetivos que se han valorado como adecuados desde diferentes perspectivas y análisis profesionales que venimos comentando en el presente artículo. Proviene de la necesidad cada vez más evidente de abordar los problemas sociales en su globalidad, teniendo en cuenta la gran

cantidad de elementos que configuran la realidad humana y social.

Si ahora nosotros consideráramos, por una parte, las categorías de población demandantes de servicios y por otra, las áreas o sectores de actividad (no sólo las áreas del Sistema de Bienestar, propiamente dicho), tendríamos:

Categorías de Población

Infancia y familia
Delincuencia
Drogodependencias
Excusión por fact. ideol. o polít.
Inmigrantes y refugiados
Juventud
Minusvalías
Minorías étnicas
Mujer
Pobreza, marginación inespecífica
Tercera edad

Áreas o sectores de actividad

Sanidad
Educación
Vivienda y urbanismo
Empleo
Prestaciones económicas
Servicios Sociales Personales
Cultura
Deportes

Si nos planteamos todas las combinaciones posibles entre cada uno de los elementos de cada columna y todos los demás (de la misma y de la otra columna), e incluso si intentáramos combinar tres, cuatro, cinco elementos tendremos una pista de la infinidad de posibilidades que podría darnos la compactación y que no aprovechamos, de la gran cantidad de programas y actuaciones que podrían y deberían complementarse para ser realmente eficaz, de las posibilidades de que

distintos sectores de población participen y se ayuden mutuamente,. El estudio y análisis profundo de cada territorio nos indicará los elementos, y combinaciones de los mismos, que debemos priorizar en función de sus características (problemáticas; recursos de todo tipo, cultura, etc).

Así, por ejemplo, supongamos que la detección de un problema de abuso de drogas "blandas" en la juventud de un barrio determinado, ha sido priorizado tras un análisis y conocimiento exhaustivo del mismo. Podríamos plantearnos la necesidad de intervenir, no sólo directamente en la categoría de "juventud" sino también en la de "infancia y familia", para intervenir a través de la familia: a) sobre la juventud actual, y b) a través de programas de prevención en familias con niños pequeños. En cuanto a las áreas o sectores de actividad podríamos considerar, por ejemplo, las áreas de educación, cultura, deporte, empleo, servicios sociales y, secundariamente, sanidad.

Los subprogramas de cultura, deporte y educación podrían plantearse como: -alternativas positivas al abuso de drogas, -potenciadores de actitudes y valores más constructivos, -espacios en los cuales desarrollar el sentido crítico; dirigidos por una parte a la juventud y por otra a la infancia, en esta última con fines especialmente preventivos. El subprograma de educación también podría encargarse de un proyecto de "educación de padres" para tratar el tema de educación de los hijos, cuestiones culturales, etc. El subprograma de empleo sería imprescindible si nos preocupamos

por el desarrollo integral de estos jóvenes. La satisfacción de la necesidad laboral influirá en su autoconcepto, actitudes y valores, y, consecuentemente, en el abuso de drogas "blandas". El subprograma de servicios sociales complementaría a todos los anteriores, e intervendría específicamente en los casos más necesitados (posiblemente englobando otras categorías de población), y siempre teniendo como referencia (y como recurso) todos los demás subprogramas.

De este modo, tendríamos la intervención de diferentes áreas en la misma población objetivo a través de diferentes proyectos, algunos llevados a cabo íntegramente por un área, aunque en coordinación con las demás (objetivos, metodología, temporalización, destinatarios, .), y otros proyectos llevados a cabo conjuntamente por diferentes áreas. Tal implementación debe ser el resultado de una coordinación a nivel de proyectos y subprogramas, todos ellos integrados, en este ejemplo en el programa de «Tratamiento y prevención del abuso de drogas "blandas"».

Para todo esto será necesario crear canales y espacios de comunicación y coordinación regulares, que aseguren la participación de los distintos agentes de intervención social desde el primer momento de "análisis del barrio" y durante todo el proceso descrito, hasta el momento de la implementación y de la evaluación⁵.

⁵ *Hablamos de "momentos" figurativamente, conscientes de la simultaneidad de los mismos en ocasiones: análisis de la realidad e implementación, implementación y evaluación, etc.*

5. Conclusión

En general, pienso que queda patente la necesidad de una intervención educativa y social que (apoyada desde el poder político):

- Tenga en cuenta y valore el conocimiento de la realidad social de cada comunidad y de los cambios progresivos que se van gestando en ella, contando, para tal fin, con el trabajo integrado de técnicos de diferentes disciplinas (educadores sociales, maestros, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos,..) y potenciando el desarrollo de estudios válidos y fiables que orienten la toma de decisiones.
- Asegure una buena coordinación y trabajo interdisciplinario entre las diferentes áreas (y en todos los niveles de planificación e intervención): social, laboral, económica, cultural, sanitaria, educativsiendo conscientes de que todas y cada una de ellas son parte ineludible y complementaria del bienestar social de la población en su sentido más amplio.
- Se potencie para todo lo anterior la participación activa, crítica y responsable de todos los agentes sociales, empezando por una educación infantil que realmente fomente y posibilite : “la participación, la responsabilidad, el respeto a los derechos de los demás, la tolerancia y el sentido crítico, que configuran las actitudes básicas para la convivencia democrática” (MEC, 1989: *Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria*: 78). Se trata de ayudar al niño para que pueda “vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa” (idem anterior).
- Para ello sería necesario renovar los

currículums de los profesionales aportando una formación que les prepare para:

- * tener y transmitir una actitud abierta y crítica hacia nuestra realidad social
- * adaptar-se y/o reaccionar a los cambios cada vez más rápidos del entorno
- * aprender el respeto hacia otras profesiones y el valor del trabajo interdisciplinario, practicándolo ya desde la etapa de formación.

A modo de síntesis podemos decir que son muchos, y de muy diversos campos de intervención, los autores (Garau, Torrella, Rueda, López Hidalgo, Estivill, Masson, Martínez i Roig,) que, desde una perspectiva ecológica, ven necesaria la integración y la coordinación entre los diversos subsistemas de Bienestar Social (Educación, Sanidad, Vivienda, Formación para el empleo, Servicios Sociales y Mantenimiento de Ingresos) a todos los niveles, así como la adopción por parte de toda la sociedad de un papel activo real. La educación social es un instrumento de esta estrategia global, y no es casualidad que sus respuestas coincidan con las de todo el campo social y educativo que hemos descrito, pues es un elemento más del mismo sistema.

Bibliografía

- ACTAS DEL CONGRESO SOBRE LA EDUCACION SOCIAL EN ESPAÑA, 20-22 de Septiembre de 1989. Centro de Investigación y y Documentación Educativa (C. I. D. E.). Dirección General de Renovación Pedagógica Madrid.
- ALONSO, L. E. (1993): “La reconstrucción de las señas de identidad de los nuevos moviminetos sociales” DOCUMENTACION SOCIAL N° 90. Revista

- de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, Cáritas Española Madrid.
- ARMENGOL I SISCARES, C., 1993: "*L'Educador Social i la seva formació*", Ed. Claret. Barcelona.
- CASAS I AZNAR, F. (1993): "*Instituciones residenciales, ¿Hacia dónde?*". III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada Madrid. Nov 1993.
- COLECTIVO IOE, 1989: "*Infancia moderna y desigualdad social*" DOCUMENTACION SOCIAL, Nº 74. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada Cáritas Española Madrid.
- COLOM, J. Y COLS., 1987: "*Modelos de Intervención Socioeducativa*", Ed. Narce Madrid
- CORDERO, J., (1976): "*La familia: De una sociedad de padres a una sociedad fraterna*". Cuadernos de Realidades Sociales, nº 10. Instituto de Sociología Aplicada de Madrid.
- DE ELZABURU MARQUEZ, F., (1983): "El futuro habla en alto". Ed. Mezquita Madrid.
- ESTIVILL, J. (1990): "*Diez interrogantes para una nueva década, la política social y los Servicios Sociales*". DOCUMENTACION SOCIAL, Nº 79. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada Cáritas Española Madrid.
- EKAI PAGOTO, O. I. (1991): "*Programa GEROA-94*". Proyecto año 1991" en "El Educador Social Presente y Futuro. Primeras Jornadas" Asociaciones de Educadores Especializados. Bilbao. Los Libros de la Catarata.
- FULLAT, O. y SARRAMONA, J., (1984): "*Cuestiones de Educación (Análisis bifronte)*", Ed. ceac, Barcelona.
- GAITAN MUÑOZ, L. (1990): "*El trabajo social como disciplina y como profesión en el ámbito interprofesional*". DOCUMENTACION SOCIAL, Nº 79. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada Cáritas Española Madrid.
- GARAU SALAS, J. (1990): "*Pautas metodológicas para la realización de un programa compactado de varios servicios*". III Jornadas de INTRESS: "La actuación compactada en los Servicios de Bienestar Social". Colección Surco 3. Barcelona.
- GARCIA, G., (1988): "*Evolución S. S. Comunitarios. Génesis y Desarrollo de los servicios sociales comunitarios en el estado español*". Revista de Servicios Sociales y Política Social, nº 10.
- GARCIA HOZ, V. (1964, 1970): "*Diccionario de Pedagogía*". Ed. Labor.
- GARCIA ROCA, J., (1992): "Tendencias y Perspectivas en el desarrollo de los servicios sociales en el Estado Español" Revista de Servicios Sociales nº 18. Generalitat Valenciana (IVSS)
- JIMENEZ GALAN, Maria José; JUAN JARIEGO, José Carlos; RAMIREZ FERNANDEZ, Juan Alonso, (1992): "*La intervención en los servicios sociales comunitarios. Efectos sobre los procesos de cambio social*". Revista de Treball Social, nº 125
- LOPEZ DE AGUILETA, Iñaki (1990): "*Estado, sociedad civil y procesos de participación*". DOCUMENTACION SOCIAL, Nº 80. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada Cáritas Española Madrid
- LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma, (1990): "*Proyectos de acción social. Necesidad, características y evaluación*". Revista de Fomento Social nº 177.
- LOPEZ HIDALGO, Josefa, (1992): "*Los Servicios Sociales (Aproximación conceptual a los indicadores discriminatórios)*" Ed. Narce Madrid.
- MATO, J. (1991): "*Situación actual y futuro del educador social*". "El Educador Social Presente y Futuro. Primeras Jornadas" Asociaciones de Educadores Especializados. Bilbao. Los Libros de la Catarata.

- MENDIA, R. (1987): "*Claves par elaborar una Historia de la Animación Sociocultural en Euskadi*" en "Encuentro sobre Animación Sociocultural". Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- MENDIA, R (1991): "*Los orígenes del educador social: Aproximación Histórica en Euskadi*" en "El Educador Social Presente y Futuro. Primeras Jornadas" Asociaciones de Educadores Especializados. Bilbao. Los Libros de la Catarata.
- ORTIZ, L. Y DEL RIO, P. (1977): "*Comunicación Crítica*". Col. Cuadernos de Comunicación. Pablo del Río Ed. Madrid.
- PASCUAL, J. M., 1988: "*Municipio y Servicios Sociales*", Revista de Servicios Sociales y Política Social nº 10. Consejo Gral. de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajadores Sociales y Política Social.
- ROMERO GONZALEZ, J. ; PEREZ ESPARCIA, J. y GARCIA ROCA, J., (1992): "*Desigualdades y nueva pobreza en el mundo desarrollado*", Ed Síntesis; Madrid.
- RUEDA, J. M. (1990): "*Encuadre conceptual referencial y operativo*". III Jornadas de INTRESS: "La actuación compactada en los Servicios de Bienestar Social". Colección Surco 3. Barcelona.
- SAEZ CARRERAS, J. (Coord.), (1993): "*El Educador Social*", Universidad de Murcia.
- SAIZ, M., (1993): "*El treball social a l'Espanya dels noranta: Present y futur d'una professió*", Rambla-12, Revista de l'Associació Promotora del Treball Social, nº 5, Gener-Abril 1993.
- SALCEDO MARTINEZ, J., (1992): "*Valores y nuevas formas familiares en España*". Infancia y Sociedad nº 16, Julio-Agosto 1992.
- SANCHEZ CEREZO, S. y COLS. (1983): "*Diccionario de Ciencias de la Educación*". Ed. Santillana
- SARASA URDIOLA, S., (1991): "*La escasez de investigación evaluativa Un síntoma de poco rigor en los servicios sociales*". Rambla-12, nº2 (Revista de l'Associació Promotora del Treball Social)
- TORRELLA IREÑE, J., (1987): "*L'actuació compactada en la prestació de serveis personals. Una proposta de criteris per a l'organització*". Revista de Trabajo Social, Vol 106, Nº6.
- TORRELLA, J. (1990): "*Las condiciones organizativas que facilitan la actuación compactada*". III Jornadas de INTRESS: "La actuación compactada en los Servicios de Bienestar Social". Colección Surco 3. Barcelona.
- TRILLA BERNET, J. (1993): "*La educación fuera de la escuela Ambitos no formales y educación social.*" Ed. Ariel. Barcelona.
- UCAR, X. (1992): "*La animación sociocultural*". Ed ceac. Barcelona
- ULLAN DE LA FUENTE, M. (1990): "*Autoeficacia y poder comunitario: Conceptos para el análisis, diseño y evaluación de intervenciones en el ámbito del trabajo y la educación social*". R. T. S. nº 118
- ZAMANILLO, M. T. (1990): "*Lo viejo se renueva Un perfil del trabajador social de hoy*". DOCUMENTACION SOCIAL, Nº 79. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada. Cáritas Española Madrid.