

La nueva pedagogía comunitaria

Un marco renovado
para la acción
sociopedagógica
interprofesional

*Mireia Civís i Zaragoza
Jordi Riera i Romaní*

© Mireia Civís i Zaragoza
Jordi Riera i Romaní

© Derechos de edición:
Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.
Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia
E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:
Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:
Guada Impresores S.L.

ISBN13: 978-84-7642-738-5
Depósito Legal: V- x.xxx - 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Introducción	7
Capítulo 1.	
Los tránsitos de la pedagogía del siglo XX a la pedagogía del siglo XXI.....	13
1. De la escolarización y la enseñanza básica a la red socioeducativa	15
2. De la <i>crisis mundial de la educación</i> por déficit de <i>expansión-extensión</i> al déficit de <i>intención-calidad</i>	19
3. Del conocimiento disciplinar y disciplinario al conocimiento complejo y responsabilizador	22
4. De la pedagogía monológica e individualizante a la pedagogía dialógica y personalizadora	24
5. En síntesis: una transición pedagógica multidimensional	26
Capítulo 2.	
La comunidad en el centro de los nuevos escenarios sociales	29
1. Diálogo local-global	29
2. ¿El Estado del bienestar o la sociedad del bienestar?.....	35
3. Redescubrimiento de la comunidad.....	40
4. La comunidad que participa	47
Capítulo 3.	
Pedagogía comunitaria y transformación educativa	53
1. La pedagogía comunitaria: orígenes y marco disciplinar	53
2. La pedagogía comunitaria hoy.....	67
3. Hacia proyectos educativos comunitarios.....	78
Capítulo 4.	
La pedagogía comunitaria: un lugar de encuentro interprofesional socioeducativo	99
1. El concepto de profesión	100
2. Una convergencia profesional que viene de lejos.....	105
3. El educador social como identidad profesional.....	107
4. El trabajador social como identidad profesional	119
5. El pedagogo social como identidad profesional	130
6. El camino hacia la interprofesionalidad socioeducativa en red.....	141
7. Cerrando el círculo: ¿formar a un maestro más “social”?	144

Capítulo 5.

La nueva pedagogía comunitaria, en forma de dos conclusiones-propuesta	147
1. De la escuela analógica, solipsista y endógena, a la escuela digital, en red y paidocénica	148
2. De los <i>Proyectos Educativos Escolares</i> a los <i>Proyectos Educativos Comunitarios</i> , con el apoyo de las nuevas <i>Redes Educativas Locales</i>	157
Bibliografía	165

Introducción

Este libro es fruto de diversos esfuerzos de sistematización e investigación desarrollados por los autores en el seno de su grupo de investigación universitario de referencia¹, en el campo de la pedagogía social y comunitaria. Sendas tesis doctorales, distanciadas una década en el tiempo pero muy próximas en sus objetivos e intereses de investigación, y diferentes publicaciones conjuntas han llevado a esta publicación a los dos autores del texto. Si bien, por una parte, representa la segunda edición revisada de una obra anterior de Jordi Riera², por otra parte, la incorporación de los trabajos de la coautora, profesora Mireia Civís, han permitido ampliar el horizonte de la reflexión, así como revisar, actualizar y profundizar en la cuestión de las propuestas más actuales de la “nueva” pedagogía comunitaria.

Destacamos que la inquietud fundamental que ha sostenido y alimentado este trabajo ha consistido en la voluntad de analizar el fenómeno socioeducativo desde una perspectiva global, sistémica e integradora, que prescindiera en la medida de lo posible de las clásicas y todavía recurrentes divisiones (en muchos foros) entre las referenciadas *pedagogía escolar* y *pedagogía social*.

Hemos analizado con interés precisamente los puntos de encuentro actuales entre ambas pedagogías, pretendiendo, eso sí, superar la “hipotética” y a su vez controvertida citada división, en la medida en que la duda sostenida en el tiempo sobre si no debe ser *social* la pedagogía escolar, o si no debe tener en cuenta *lo escolar* la pedagogía social se acrecienta hoy, y puede llegar a ser bloqueante ante los procesos cada vez más necesarios de encuentro con y en lo “comunitario” de ambas especializaciones dentro del ámbito pedagógico.

1 Grupo de Investigación PSITIC (Pedagogia Social i Tecnologies de la Informació i la Comunicació), de la Facultat de Psicologia y Ciencias de la Educación Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull de Barcelona, España. <http://recerca.blanquerna.url.edu/psitic/>

2 Riera, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.

Sin duda, más allá del enraizamiento histórico de la pedagogía social (que veremos más adelante en los capítulos 3 y 4) que efectivamente sostiene la historiografía de dicha disciplina, en cierta forma estamos asistiendo a una socialización de la pedagogía escolar a partir de su vertiente comunitaria y, a su vez, a una comprensión distinta de la pedagogía social no meramente relacionada con el déficit o la carencia socioeducativa de determinados colectivos (orientación de raíz más germánica) y que va al encuentro del reto de la educación en su sentido más preventivo, propedéutico y en red.

Una y otra pedagogía deberían encontrarse, como única forma de avanzar y encontrar el sentido de lo preventivo en educación, en el reto común que bien seguro no pasa por la atención “reactiva” a las necesidades (de formación del sujeto o de atención a las dificultades de socialización), sino por una apuesta clara de consideración de lo *formal* y lo *no formal* como un todo en red, que se retroalimenta y corresponsabiliza a todos sus agentes profesionales en objetivos comunes y de mutuo reconocimiento.

Como ya se defendió en su día (Riera, 1998), estamos ante un proceso de encuentro profesional en el que cada uno mantiene hoy por hoy su especificidad estructural, pero se encuentran claramente en la finalidad de su intervención. Creemos abiertamente que este proceso de convergencia en los fines es el que puede asegurar, huyendo de los discursos meramente corporativistas, la mejora de la calidad de la intervención en el presente y futuro del campo de la acción socioeducativa.

El recorrido, pues, que nos disponemos a hacer pasa por profundizar en el “punto de encuentro” de las diversas pedagogías del hoy: *la nueva pedagogía comunitaria*. Desde la escuela se reclama no cargar más los currículos y los objetivos, deberes y fines del entorno educativo formal. Ciertamente, la inercia sostenida en estas últimas décadas de sobrecargar de responsabilidades el currículo de la institución formal lleva en demasiadas ocasiones al *born out* de sus profesionales y, a su vez, al colapso de la institución y del sistema educativo de pertenencia. Se intuye que deberemos descargar y recuperar con una cierta urgencia lo esencial de la institución educativa formal si queremos seguir avanzando con mínimas garantías de futuro y manteniendo el reto de la equidad e igualdad de oportunidades. Si no se hiciera así, la desresponsabilización de la institución y de sus agentes irá en aumento por mero mecanismo de protección y subsistencia primaria.

Tampoco las políticas públicas de gestión de los recursos humanos de la red educativa formal son una panacea para la calidad educativa. Traslados, bajas, interinazgos, casi nula consideración de los roles de liderazgo y de la carrera docente, baja autonomía de centros, etc. no auguran hoy por hoy y desde “dentro” del sistema educativo formal grandes posibilidades de cambio. Por otra parte, y desde fuera de la escuela, diversos profesionales se disponen día a día a colaborar estrechamente con el reto escolar, que debería dejar de ser “escolar” y devenir “educativo”.

Este último hecho, lejos de distorsionar los objetivos específicos, debería suponer un reto colectivo esperanzador de creación de redes profesionales, que se consoliden y desarrollen con más posibilidades, también con la ayuda de las TIC³, y que deberían apoyar y fortalecer la creación de los nuevos *proyectos educativos locales comunitarios*⁴, donde el liderazgo no se ejerce desde la escuela sino desde la comunidad y sus representantes.

No se trata pues de volver a cargar a la escuela con un nuevo rol o tarea suplementaria comunitaria, sino de resituarla en el auténtico rol de agente comunitario en red con las otras instituciones y agentes comunitarios socioeducativos, que le descargaría a su vez de determinadas responsabilidades sobreañadidas, enfatizando así su misión educativa-formativa curricular.

Es por tanto este texto un intento de aproximación entre ambos intereses específicos (escolar y social) que parte de una nueva forma de comprender *lo educativo*, objeto de la pedagogía, que no pretende resolver otros dilemas más académicos o estructurales, sino aproximarse o ser un primer paso de una posible reconceptualización de la misma pedagogía general en su sentido más actual, preventivo, ecológico, sistémico e integrador.

No discutiremos que la importancia de la educación escolar necesita de una tecnología educativa y fundamentación pedagógica que profesionalmente se formaliza a través de la figura del *maestro*. Tampoco discutiremos la importancia de que la acción educativa social quede reflejada profesionalmente y asumida por la figura consolidada del *educador social*. Lo que sí se evidencia cada vez más necesaria es la importancia de una pedagogía fundamentadora de ambas acciones, que permita el “puente” educativo-sistémico hacia los nuevos tejidos educativos en red, su liderazgo y su consolidación; una pedagogía que integre y encuentre las sinergias; una pedagogía que motorice el encuentro definitivo entre objetivos tan comunes, pero muy frecuentemente tan alejados en la praxis. Por otra parte, si siguiéramos disgregando, hay síntomas suficientes para pensar que los respectivos sistemas, y especialmente el educativo, tenderían definitivamente a “colapsarse”, si no lo están ya.

Es curioso notar, por ejemplo, cómo las diferentes reformas educativas (y sus respectivas leyes) a las que estamos sometidos cada 4 años en nuestro país (promedio récord en la Unión Europea) no sólo no tienen en cuenta esta visión integradora y a su vez clarificadora de la educación, sino que siguen dando motivos y razones para la desesperanza.

Pretendemos pues fundamentar, más allá de la resolución universitaria de los nuevos títulos, de pregrado o postgrado, la necesidad de una nueva visión (que

3 Tecnologías de la Información y la Comunicación

4 Ver diversas referencias y comunicaciones: (Longás y otros, 2004), (Riera, Civís y Longas, 2005), (Civís, Riera y Longas, 2006).

ya tiene prácticas referenciales de calidad, aunque pocas todavía) de la acción pedagógica misma. Creemos que sería una gran negligencia social no cubrir, en alguno de los tramos de formación superior, la necesidad social también de la figura profesional que asume ese reto pedagógico distinto y necesario de mediar y consolidar pedagógicamente entre lo escolar y lo social, así como entre todos los agentes implicados (profesionales o no) en ese empeño: el de la educación de las nuevas generaciones.

Las redes (incluso las de captura de pescado) necesitan de sus nodos de unión tanto como de sus hilos de conexión y comunicación entre nodos. La nueva pedagogía necesita del liderazgo eficaz y ético de esa función conectiva e integradora del interés común que les hace pertenecer al mismo ámbito profesional.

Avanzando pues nuestra propuesta, es objetivo de este texto clarificar, en primer lugar (capítulo 1), qué elementos de transición pedagógica precipitan la redefinición de una nueva *comunidad educativa* distinta y diferenciada intencionalmente del sentido clásico de la *comunidad escolar*, la cual, sin dejar de existir, nos parece hoy por hoy sólo un nivel de redes de relación (necesario, sin duda) entre agentes implicados en la institución formal, pero no la puerta de salida a la citada situación de colapso del sistema, como se puede comprobar en el día a día de la educación en nuestro país.

No son tampoco precisamente los Consejos Escolares, en términos generales, un ejemplo de gran interés de participación e implicación en los proyectos educativos del centro educativo, salvo honrosas excepciones que confirman la regla. Podemos comprobarlo con los datos de participación de los padres a las elecciones a Consejo Escolar⁵ de los últimos años, que yendo a la baja progresivamente, se sitúa en torno al 10% del censo.

Para acercarnos pues a la *nueva escuela en comunidad*, en la que se moviliza toda la “tribu” que cita el filósofo J. A. Marina (2004), deberemos identificar, en primer lugar, esos elementos de transición pedagógica que están caracterizando el tránsito de una pedagogía de postguerras mundiales y modernidad, hacia una pedagogía que, en el nuevo contexto de postmodernidad, de contrastes entre lo local y lo global, y de disgregación de valores y referentes comunes, se abre camino también en el tejido imparable de la sociedad de la información y del conocimiento, en red de redes.

Posteriormente a ese recorrido inicial de tránsitos, profundizaremos en el sentido histórico y anclajes de la hasta hoy llamada *pedagogía comunitaria* (capítulo 2), también en tránsito hacia otra forma de entenderse a sí misma (capítulo 3).

En este punto, analizaremos en profundidad la tarea profesional de tres agentes profesionales “clave” en esta misión, de clara aportación pedagógica a los nuevos modelos de relación, que, rompiendo estructuras estancas de los *sistemas* específicos

⁵ En concreto, ver: http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_1/informe_tecnico.htm

establecidos (educativo, de bienestar social, de salud...), apuestan por trabajar no sólo *coordinadamente* sino cooperativamente e interprofesionalmente (capítulo 4), concretando la viabilidad operativa de la nueva apuesta de la pedagogía comunitaria, o de la pedagogía *en comunidad* (al igual que le sucede a la escuela).

Finalmente, en el último capítulo, expondremos en forma de dos conclusiones-propuesta una síntesis de todo este análisis-visión, que ejemplificará nuestra apuesta decidida y entusiasta por la nueva pedagogía comunitaria, que abandona también la idea de la pedagogía comunitaria como la acción pedagógica que se realiza en la comunidad, fuera de la escuela, en situaciones de dificultad... y deriva hacia una nueva comprensión de la pedagogía comunitaria que, al igual que le sucede a la escuela, se resuelve como una nueva concepción de la pedagogía en red y de redes, “en comunidad”, persona a persona, grupo a grupo, de agentes y complicidades múltiples, de apoyo mutuo y, sin duda, de resolución más eficaz que lo que es esperable de los modelos precedentes que tienden a “estaqueizar” intereses y acciones profesionales.

Capítulo 1.

Los tránsitos de la pedagogía del siglo XX a la pedagogía del siglo XXI

Antes de introducirnos específicamente en el ámbito pedagógico o “árbol” del conocimiento del que trata este libro (el de la pedagogía social y comunitaria), no queremos iniciarnos sin dejar de ver “el bosque” de la reflexión global actual en torno a la pedagogía general y, evidentemente, en torno a su objeto central: la educación de las nuevas y no tan nuevas generaciones. Permítasenos pues una primera reflexión global en torno al mundo pedagógico que nos rodea y sus tránsitos en este momento actual, a caballo entre épocas, que pretenden dejar a un lado, a nuestro modo de ver, las ya obsoletas e improductivas “dicotomías” pedagógicas del pasado. Casi nada ya hoy por hoy, en ciencia, se afronta sin una reflexión integradora de las polaridades o dicotomías conceptuales o paradigmáticas que en el pasado dejaron muchas tierras inermes para la siembra o desarrollo de nuevas ideas o teorías. Tampoco debería ser así en el contexto de las ciencias de la educación.

En este sentido, y cerrando ya casi la primera década de este recién estrenado siglo XXI, creemos que deberíamos ir superando los tiempos de las preguntas críticas en torno al sentido de *lo pedagógico* que generaron determinadas posiciones discursivas de finales de siglo XX, como la que se defendía muy argumentadamente en *La ciencia de la educación: pedagogos, ¿para qué?* de J. García Carrasco, o los hoy más populistas o recurrentes *panfletos antipedagógicos*⁶ y otras declaraciones

6 Un último ejemplo lo tuvimos en el “panfleto” de recorrido inicialmente internáutico y que finalmente publicó en forma de libro de texto Ricardo Moreno Castillo.

“anti-algo” en torno a lo que algunos deben entender que es la “pedagogía”, o incluso negando el interés o la potencialidad de sus aportaciones. Algunas de estas manifestaciones sorprenden en tanto en cuanto, paradójicamente, se levantan, desde estas posiciones “anti”, nuevos discursos “pedagógicos” del “hoy” (que no anti-pedagógicos, porque sería una auténtica contradicción *in terminis*) tan respetables como el contenido de los discursos que se pretenden, hipotéticamente, descarnar panfleticamente⁷ y sin duda tanto más aceptables, interesantes e interpeladores cuanto mejor fundamentados y argumentados estén, y conforme más se alejen de la dimensión “demagógica” tan propia de los panfletos.

Si realmente creemos, como Schön (1992), que los profesionales reflexivos, a partir de su práctica, son y deben ser los auténticos artífices de los procesos de innovación y mejora de la calidad de la educación (formal y no formal), todos los discursos bien contruidos y basados en procesos de acción-reflexión serios y sostenibles no sólo son de un gran valor pedagógico, sino que son necesarios para avanzar en la ciencia pedagógica y en la mejora de la calidad de la educación de las nuevas generaciones.

Inmersos pues en otro tipo de debates del “hoy”, que tienen su fortaleza en su respeto sustancial a la visión crítica y reflexiva para avanzar conjuntamente y en el diálogo constructivo en torno a la educación, que huye de los fundamentalismos y los prejuicios tanto como de la nostalgia que derrama consciente o inconscientemente lo de *tiempos pasados fueron mejores*, nuestra reflexión aquí y en este momento es de ámbito más pedagógico estructural, así como de breve análisis de algunos de los ejes de transición que asume hoy la pedagogía disciplinar y profesional. Y sin duda, uno de los primeros ejes lo describimos en este punto como la superación de viejos debates en torno a la pregunta sobre el sentido de la pedagogía, o en torno a la relegación de estos debates al ruedo de la discusión yerma que enfrenta y divide de manera segregadora la capacidad de avanzar colectiva, cooperativa y responsablemente.

Exponemos pues a continuación unos breves apuntes de lo que, desde nuestro punto de vista y modesto conocimiento, marca el tránsito de la pedagogía del siglo XX al presente y futuro educativo.

7 Tan claro como que sería absurdo, por ejemplo, que una nueva escuela psicoterapéutica se declarara a sí misma “antipsicológica” o que una nueva corriente de pensamiento político, por el hecho de ser atrevida e innovadora tuviera que declararse “antipolítica”. ¿Se imaginan ustedes que su médico de cabecera le confesara ser “antimédico”, por el hecho de reflexionar de una forma crítica en torno a determinados procesos o concepciones de curación de determinadas enfermedades?

1. De la escolarización y la enseñanza básica a la red socioeducativa

La primera de las transiciones y la más sostenida en el tiempo (décadas) que afronta el presente de la pedagogía es la consolidación del tránsito entre la *pedagogía clásica* entendida como *paideia*⁸ o ciencia del arte de *enseñar*, exclusivamente centrada en el acto docente de la infancia-juventud, hacia la andragogía, en la que objeto y sujeto de la pedagogía se revisan y donde se integra la concepción de que quien se educa es el hombre (y no sólo el niño), desde que nace hasta que muere, a lo largo de toda su vida y en todo lugar.

Ambas concepciones-coordenadas que se han alterado o ampliado (el cuándo y el dónde) las han incorporado a nuestro argot pedagógico las tesis y prácticas del *Life Long Learning* (que emanan de las sólidas bases y fuerza del discurso de la *educación de adultos* no meramente formalizantes) y del *Ubiquitous Learning Environments* (Yang, 2006), concepto que abre las perspectivas de un aprendizaje que se puede desarrollar en cualquier lugar o entorno y en cualquier momento, en buena medida gracias al apoyo de las TIC (PDA's, móviles, etc.), pero también gracias a la sucesiva actualización del concepto de *sistema educativo* y de sus profesionales vinculados, así como a una continua revisión y superación de la idea de que sólo aprendemos en la escuela y durante nuestra escolarización. Si decir esto hoy en los foros de expertos de la pedagogía y la educación aparece como de una absoluta obviedad o "trivialidad", es aún necesario remarcarlo y clarificarlo en el foro de lo social y político-social, porque hoy por hoy no se hace todavía un acuse de recibo significativo y promocionador de cambios reales en los planteamientos de base.

Lo que es evidente es que, a pesar de que no se hagan todavía claros esfuerzos declarativos y comprometidos en ese sentido, la realidad y las necesidades sociales generadas han ido reinterpretando la pedagogía desde lo social (el crecimiento y el desarrollo progresivo de su tronco diferencial de la Pedagogía Social así lo demuestra) y desde un sentido globalizador, integrador y no meramente institucionalizador formal del acto educativo.

Son importantes en esta línea las nuevas y trascendentes aportaciones, por ejemplo, de E. Morin (1995), con su aplicación a la educación de la "teoría de la complejidad", así como la concepción del hecho educativo no meramente como un hecho formal e institucional de "formación" instrumental, sino como el hecho complejo e intencional (reglado o no) de educar desde la tradición pero también con un sentido emancipador y crítico, a las nuevas generaciones. Y en este mismo sentido, se insiste en que es toda la "tribu", en el sentido de J. A. Marina, y la compleja red de instituciones y lugares sociales de claro impacto pedagógico los que están com-

8 En el sentido de la obra clásica *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, de Werner Jäger.

prometidos en el reto educativo. En definitiva, todo ello son *indicadores* relevantes que evidencian este eje de la transición pedagógica en el que estamos inmersos.

Todo lo visto es sin duda alguna la razón por la cual el sentido de lo comunitario (y con él el de la nueva pedagogía comunitaria) y, como consecuencia, el de la necesidad de generar auténticas y fuertes políticas de *Estado* y transversales (basadas en pactos exigentes y comprometidos) en torno a la educación va cobrando el protagonismo que ha generado su propia necesidad. Más que seguir atados a las antiguas y colapsadas *políticas educativas* sectoriales del pasado, estas nuevas concepciones se presentan como firmes apuestas de presente y futuro para construir o consolidar algo que emerge ya sin timidez alguna.

La pedagogía del “hoy” afronta definitivamente el reto que ya apuntaba J. Colom (1987) hace dos décadas: una fuerte pedagogización de las políticas fundamentales del bienestar, en la medida en que este cambio de paradigma (de lo asistencial a lo sociopedagógico, como analizaremos en los capítulos 2 y 3), más allá de ser una forma “invasora” de gremios diversos (eso es lo que algunos expresan como temores absolutamente infundados y que denotan no entender de lo que se trata), resulta la nueva forma de entender la política socioeducativa como una política que nos compromete a todos, y no sólo a los identificados como profesionales de la educación –maestros, pedagogos, educadores sociales, trabajadores sociales... (de los que hablaremos en el capítulo 4)– y que surge de la necesidad de entender el hecho educativo y su finalidad como un compromiso no delegable a una solitaria parte *contratada*; en todo caso, la subsidiaridad de la delegación lógica y también necesaria de determinadas dimensiones específicas de la educación (como la instructiva-educativa en la escuela) no exime al “todo”, a la red, de responsabilizarse de la globalidad del reto. Recordar y redefinir en el presente el “reto común” es la única vía para reducir la progresiva y siempre preocupante desresponsabilización de la función educativa.

Nunca antes se había generado tan claramente esta evidencia que necesariamente debe afrontarse en las democracias más o menos avanzadas, en la medida en que también el progreso en la consolidación de las libertades y en la generación de mejores situaciones de igualdad (de género, de origen...) pasa precisamente por esta reconceptualización de la educación, y no por lo contrario, o sea, por el planteamiento perverso de las delegaciones parciales e inconexas de la labor educativa de las nuevas generaciones a diversas partes o nodos del universo institucional educativo. Seguir así puede llegar a generar paradojas tan dolorosas como la de plantearnos tener *ciudades educadoras*⁹ pero no encontrar claramente quienes son los educadores, por su dispersión o delegación de responsabilidades, ni los educandos, por su absorción en otros mundos más atractivos que el de la educación propiamente dicha.

9 Ver los planteamientos de la Asociación de Ciudades Educadoras (2006).

Si no avanzamos pues en esta línea, se daría la última paradoja de las paradojas: el sistema “educativo” pasaría a ser de forma definitiva un sistema meramente “asistencial” (si no lo es ya), susceptible de réplica y reclamación continua desde la ciudadanía, en la medida en que generase mejores o peores resultados evaluativos comparados en los *ránquings* de la OCDE o del IEA¹⁰, que, aunque importantes, no deben ser la única fuente de análisis, valoración y contraste de los sistemas educativos. Eso, decimos, sería ya definitivamente una paradoja, porque precisamente un modelo asistencial-resultista e inmediateista se define por oposición a un modelo educativo y procesal, de apuesta a medio y largo término.

En este último sentido, un mal indicador de la política educativa de un país suele ser una excesiva actividad parlamentaria con un volumen elevado de *Leyes de Educación* que es capaz de derogar y por otra parte aprobar en una sola década, por ejemplo. Si así sucede, el diagnóstico es que la educación se debate en el marco-nivel de la réplica política-pendular, y no en el marco de lo técnico-social, a partir de la mejora de la experiencia y del apoyo a la práctica educativa. La transición educativo-pedagógica no precisa de grandes batallas jurídico-legales y de permanentes culpabilizaciones, sino de todo lo contrario: una permanente corresponsabilización de toda la sociedad y de todos sus agentes, lejos de las peripecias y los planteamientos ideológico-demagógicos, partiendo siempre de la propia realidad sociocultural, que nunca es la misma en todas partes ni en los caminos de mejora.

Debemos conseguir y consolidar, pues, este “fascinante” proceso que nos compromete a todos, en el que el sistema educativo abandona la marcada inercia social a cristalizarse como un mero sistema asistencial de consumo, en el que los “consumibles” suelen llevar la peor parte. Debemos huir de ello y de esa percepción del “sistema” del cual y al cual podemos reclamar y exigir la educación de las nuevas generaciones, reforzando todos los indicadores que apuntan hacia una nueva comprensión del “todo” en la que la educación de la voluntad¹¹ o del sentido no es cosa solitaria de las aulas o de un centro de tiempo libre, sino de aquel complejo en red orquestado que hace de la propuesta organizacional “Jazz” un modelo armónico de base (igual que el contrabajo, en un cuarteto de Jazz, marca el “tempo”) a partir del cual construir y levantar las columnas del nuevo edificio de la educación, enriquecido por la diversidad de todas las aportaciones creativas que se apoyan en él (resto del cuarteto). Éste es sin duda uno de los retos más importantes de esta transición pedagógica en la que estamos.

En resumen, existen suficientes indicadores para pensar que la *pedagogía clásica*, vinculada científica y popularmente a la acción del acto docente-instructivo

10 Como por ejemplo los del proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) desarrollado en el marco de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) o bien del TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) liderado por el IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

11 En este punto sí que podríamos ir a los cimientos de la pedagogía social y leer a Paul Natorp, en su obra *Pedagogía Social, y la educación de la voluntad*.

(enseñanza-aprendizaje), se enlaza cada vez con más ahínco con el objeto de estudio de la llamada *pedagogía social* (clásicamente vinculada a la acción educativa fuera de la escuela y a situaciones de carencia educativa o déficit). Es de ese engarce de mutuo reconocimiento de donde se nutre cada vez más la nueva *pedagogía comunitaria*, como plataforma de enlace entre lo considerado propiamente *escolar* y lo que podríamos entender como *no escolar* o *social*. La nueva pedagogía comunitaria, como veremos más adelante en el capítulo 3, no surge ya de la definición o contraste de lo *escolar* o lo *no-escolar*, sino desde la apuesta decidida por la *red* educativa, donde se resitúan los perfiles y roles profesionales de la educación, se redistribuyen las cargas y se recuperan en parte dos dimensiones fundamentales del ejercicio profesional y el no-profesional de la educación:

1. Por una parte, se abre una nueva oportunidad para clarificar la *especificidad* de los diferentes profesionales de la educación (entre ellos los maestros y profesores de las escuelas e institutos preocupados y no tan preocupados), facilitando así remarcar sus deberes y derechos profesionales, descargando la mochila que se ha cargado excesivamente por delegación, y poniendo de manifiesto que el reto educativo *hoy* no se sostiene desde diversas islas institucionales de la educación, sino desde una concepción global de red social de complicidades y corresponsabilidades educativas, donde se parte de un principio fundamental de mutuo reconocimiento y exigencia de calidad entre nodos.
2. Por otra parte, la red comunitaria deberá, progresivamente, fortalecer las nuevas relaciones –familia-escuela, por ejemplo– tomando como base que la misión educativa familiar –siguiendo el ejemplo– es responsable, en mayor medida que la escuela, de la educación de sus hijos en un sentido amplio¹². El sistema educativo no puede seguir desarrollando su misión de generador de igualdad de oportunidades y de una mayor equidad social si no cuenta de base, no sólo con la labor educativa *no profesional* de la familia o de la comunidad, sino además con su reconocimiento o complicidad.

Nunca un estado de derecho y social, como el nuestro u otros, podrá avanzar en su desarrollo social y comunitario sin profundizar en el desarrollo de la responsabilidades múltiples y comunes que genera el reto educativo. En cierta medida creemos que el colapso del sistema educativo es una consecuencia directamente relacionada con el abandono de las responsabilidades mínimas ante este reto, la expresión de culpabilización mutua y el refugio argumental auto-justificativo de las propias limitaciones de cada una de las partes. Sin duda, esa situación, lejos de permitir avanzar, puede llegar a ser bloqueante del propio proceso natural que está abierto.

12 Tal y como defendió el Dr. Francesc Torralba en su conferencia *Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat* (2006), en el marco del programa Tribuna, del proyecto Edu21: www.edu21.cat.

2. De la *crisis mundial de la educación por déficit de expansión-extensión* al déficit de *intención-calidad*

En primer lugar, quizás deberíamos empezar a superar el mismo concepto de *crisis* de la educación, surgida en los años sesenta del siglo pasado y que tan amplia y detalladamente propuso y documentó Philip H. Coombs en sus obras.

Coombs, que por cierto nos dejó recientemente (febrero, 2006), es autor de un auténtico best-seller de la educación que cualquier persona vinculada al mundo de la pedagogía habrá tenido en sus manos y leído en algún momento. Se trata de su obra fundamental, *La crisis mundial de la educación*, editada por primera vez en España en 1971 por la editorial Península. En esta obra, el que fue vicepresidente del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), así como director-fundador del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, hacía un amplio análisis de la crisis de la educación del siglo XX desde sus inicios en los años sesenta, ofreciendo una panorámica muy realista de la situación a nivel mundial en esos momentos, y concluyendo en que, pese a los esfuerzos que se estaban realizando en aquel momento en todos los países, aún se estaba lejos de alcanzar la educación *para todos* y de mejorar su nivel de *eficacia*.

Le preocupaba a Coombs las extensas capas de analfabetismo funcional en los distintos países de los cinco continentes estudiados y, a su vez, los grandes desajustes entre educación y empleo, o entre escuela y sociedad. Concluía que el gran problema general que se derivaba de esta situación era la *crisis de confianza en la educación*.

Ante este reto, lejos de proponer “recetarios”, fijaba su mirada en la necesidad urgente de planificar la educación e invertir en ella de forma decidida en todos los países para reducir drásticamente esos desequilibrios de oportunidad. Debemos precisamente a Coombs la propuesta de reorganizar, reconocer y reconceptualizar el ámbito educativo en los sectores *formal, no formal e informal* de la educación, para poder adecuar la educación, cualitativa y cuantitativamente, a las necesidades de aquel momento, y conseguir la igualdad de oportunidades educativas para toda la población.

Estamos seguros de que esa propuesta conceptual y terminológica de Coombs no se basaba en la división y fragmentación de los sectores educativos, sino más bien en su posible complementariedad y complicidades mutuas, con el fin de llegar una donde no llegaba la otra. Coombs veía complicada la institucionalización plena y en todo lugar de la escuela, de los institutos, de las universidades..., especialmente en los países en vías de desarrollo con altos índices de desigualdad y de inequidad; proponía pues un esquema “en red”, pero no para dividir, sino para entrelazar.

De todas formas, la propuesta de Coombs se ha leído frecuentemente más desde su preocupación por “llegar” con la “educación para todos” que desde su también manifiesta preocupación por la “eficacia”, es decir, por la calidad de la oferta. Esta apuesta-propuesta de Coombs ha marcado toda una época que, a nuestro entender, debería ser superada en la transición (¿crisis?) actual, pasando, de poner el énfasis en la necesidad de la “extensión” del sistema y “estructuración” de los sectores de la educación, a ponerlo en la “intención” y conexión sistémica de los diferentes elementos y sectores (nodos) de la amplia red educativa.

Ciertamente, esta red es más amplia hoy por hoy en los países desarrollados o del Norte que en los países en vías de desarrollo o del Sur, donde los desequilibrios no se redujeron al ritmo que Coombs hubiera deseado o previsto. Ello no implica, sin embargo, su falta de eficacia final. Sorprenden, en este sentido, algunos resultados evaluativos o buenas prácticas de algunos países en vías de desarrollo si los comparamos objetivamente con otros más desarrollados. Algo indica que la clave, en el momento actual, no pasa sólo por un tema de, por ejemplo, ampliar o extender la obligatoriedad de la educación de 3 a 18 años, sino por elementos que tienen que ver más con la calidad de la propia “red” educativa que se pretende extender (formal, no formal e informal, a decir de Coombs).

Creemos firmemente que la crisis de la educación actual se presenta con síntomas más propios de una crisis de intención (voluntad y sentido), donde la pregunta por la desigualdad y equidad debe seguir formulándose conjuntamente y asociada a la de la calidad de su diseño y “outputs”, que a la crisis de mediados del siglo pasado. A pesar de ello, sorprende lamentablemente que, pese a ese decantamiento de la crisis hacia una dimensión más cualitativa y vinculada a la calidad de los sistemas educativos, no haya desaparecido lo que puede ser una preocupación común en ambos lados de la crisis: con Coombs, y llevado al presente, habría que preguntarse de nuevo si no seguimos estando ante una *crisis de fondo y cronificada de confianza en la educación*.

Una prueba de ello es que esta situación parece no llegar a los responsables políticos y técnicos de la planificación educativa de muchos países, los cuales, al disponer sus presupuestos, siguen fijando como prioridad el mantenimiento de la extensión (cada vez, evidentemente, más costosa), por encima del progreso de la calidad y la revisión y mejora de la intención de la red “educativa”. Un ejemplo lo tenemos en la obstinación por ampliar la escolarización obligatoria por abajo y por arriba. Determinados países que se sitúan en el “top” de los rankings educativos de la OCDE no tienen precisamente una extensión de la obligatoriedad al máximo, sino más bien todo lo contrario¹³. ¿Y todo ello es quizás porque este tipo de políticas de foco “extensionista” asegura con más garantías unos votos de más? Sin duda la visibilidad de esta “obra” política es más comunicable formalmente a la ciudadanía: un año más de obligatoriedad, una hora más de permanencia en la escuela, un

13 En Finlandia, por ejemplo, la escolarización obligatoria empieza a los 7 años.

número más alto de escuelas... Mal vamos si la resolución de los problemas de la educación consiste en extender la “obligación” y diluir la voluntad-responsabilidad educativa “no obligada” de la ciudadanía; mal vamos si pretendemos resolver esos problemas con las mismas estrategias del siglo pasado, sin atender a la diagnosis actual. Aparecen entonces más síntomas de un nuevo asistencialismo de consumo educativo, en la que los Estados resuelven sus propias contradicciones en torno al “bienestar social” sobredimensionando lo que en derecho se entiende que debería ser la función garantizadora del mismo.

El problema que se sigue arrastrando es que faltan las demostraciones empírico-económicas que demuestren que la inversión en calidad de la educación es a medio plazo mucho más rentable que la inversión gratuita, o por lo menos discutible, de determinados procesos de extensión o ampliación de los recursos de la red allí donde la igualdad de oportunidades ya está mínimamente asegurada. En educación, como en otras áreas del bienestar social, una mayor inversión (en % del PIB) no asegura un mejoramiento de la calidad, como queda demostrado en algunos recientes estudios de la OCDE.

La transición, pues, de la preocupación por la “extensión” a la preocupación por la “intención” es necesaria en la medida en que, en la mayoría de los países en los que se va alcanzando la meta de una escolarización básica y secundaria obligatoria y universal, así como la de una propuesta coherente de formación profesional y de adultos (en diversas modalidades: presenciales, semipresenciales, *e-learning*...), se sufre a su vez y paradójicamente el coste de haber puesto el énfasis en este punto, puesto que, siendo necesario el esfuerzo por extender el derecho a la educación, tanto por abajo (educación infantil) como por arriba (jóvenes, adultos...), se ha constatado que la principal inversión (humana y financiera) de esta etapa estratégica se ha dedicado más a la estructuración de la misma que al contenido. Y nos referimos al “contenido” como aquello que permite reforzar la intención y la finalidad de ese gran esfuerzo.

Poner pues hoy el énfasis en este segundo aspecto nos obliga a revisar el currículum de lo *formal*, lo *no formal* y lo *informal* –no tendría ningún sentido haber procedido a formalizar esos tres ámbitos para generar a su vez la estanqueidad entre ellos–, y deberíamos también revisar las equivocadas delegaciones, derivaciones o acusaciones mutuas que se han ido sucediendo en el proceso de estructuración-extensión y replantear en profundidad la “relación” de los sectores estructurados ya en red; nos obliga a poner el énfasis en los profesionales de la educación y su reconocimiento social, pero también en el papel que deben jugar los agentes “no profesionales” de la red; nos obliga en definitiva a volver a imaginar cuál es la apuesta que esta nueva “sociedad en red”, comunicacional, de la “información y del conocimiento” es capaz de hacer para no mantener la educación en un segundo término que vive de los reflujos y de las inercias históricas de lo que ya fue. Ni la escuela (que sigue guardando globalmente las formas y maneras desde hace dos siglos) ni la sociedad en general (familias, ciudades y países) deben permitirselo.

A pesar de que es evidente que hay buenas prácticas de “relación” entre dichos sectores y en diversos contextos socioculturales de aquí y de otros países, queda todavía un largo camino que recorrer que integre de forma fluida, responsable y eficaz esa parcelación en la que estamos todos comprometidos. De nada habría servido el reconocimiento formal de esos subsistemas si al final se rehuyen o replican sólo de forma interesada o justificativa.

Nuestra sociedad deba avanzar decididamente en la comprensión de que, de los proyectos educativos sectoriales, debemos pasar a auténticos proyectos educativos comunitarios, estructurados en y desde la red, desde y en la comunidad, en los que lo *global* garantice la base común educativa y lo *local* sostenga la singularidad y la motivación de la implicación por mero sentido de pertenencia e identificación de los educandos y los educadores. Más adelante (en el capítulo 2) hablaremos de esta otra tensión (global-local) que, ya avanzamos, vuelve a situarse en el difícil pero necesario equilibrio entre “extensión-intención” que venimos sosteniendo como clave de futuro. Y precisamente todo ello puede y debe ser la razón de ser de la nueva *pedagogía social comunitaria*.

3. Del conocimiento disciplinar y disciplinario al conocimiento complejo y responsabilizador

Deberemos profundizar y transitar, con mucha más consistencia que hasta el presente, de una pedagogía que centró su foco durante muchas décadas (por no decir siglos) en el *enseñar* y en la institucionalización del acto de aprendizaje, a una pedagogía que debe tener su foco en el *aprender* (sin olvidar que continúa necesitándose del enseñar, actualizando los roles del educador y el educando) y que, al acceder hacia los nuevos entornos difusos (comunitarios y tecnológicos) del aprender, rompe con la idea base de la *institucionalización* en el sentido único, y tiende de forma acelerada hacia la *Ubiquitous Learning Society*¹⁴.

Así pues, será fundamental recuperar el sentido del aprendizaje interrelacionado y holístico, de acuerdo con Morin (1995), mucho más próximo a la “experiencia” de realidad que a los saberes fragmentados en disciplinas y materias inconexas –por lo menos al entender del que aprende–, enmarcando así un reto de gran compromiso por parte de todos. La propuesta de Morin es de este alto calado y sin duda debería interpelar a todos los agentes implicados, a toda la red. De acuerdo con él, necesitamos de una nueva educación que revise su objeto, contenido y sujeto (finalidad, conocimiento y actores):

14 El aprendizaje es posible durante toda la vida y en diversos entornos y lugares, en el contexto de la nueva Sociedad del Conocimiento y con el apoyo de las TIC (*Ubiquitous Learning Society*).

1. Necesitamos de una educación que recupere el valor pedagógico del *error* como camino pedagógico-didáctico para acercarse al conocimiento –sólo equivocándonos podemos aprender a rectificar: el error no debe ser penalizado, sino ejercitado–, una educación de futuro que tenga una gran capacidad de autocrítica, apta para enseñar un conocimiento que pueda criticar el propio conocimiento.
2. Necesitamos de una educación capaz de garantizar la selección de la información, los problemas y los significados pertinentes en cuanto a su calidad y su capacidad de acercarnos certeramente al contexto, a lo global, a lo multidimensional, a la interacción compleja de los hechos y los conceptos. Esta nueva educación debe llevarnos hacia la *racionalidad* de las cosas y no a la *racionalización* reduccionista de los problemas.
3. Necesitamos de una educación que permita reconocerse a todos en la humanidad común, a la vez que respete y reconozca la diversidad cultural inherente a cada uno de nosotros: unidad y diversidad, ciudadanos locales y globales; una educación de futuro de gran talante planetario e identidad antropológica, ecológica, cívica y espiritual.
4. Necesitamos de una educación que haga suyo el principio de incertidumbre y prepare a las nuevas generaciones no sólo para conocer las pocas certezas de conocimiento a las que aparentemente nos sujetamos, sino sobre todo para saber navegar en un océano de incertidumbres. La evolución del conocimiento no es mecanicista y lineal, sino discursiva y sorprendentemente casual en los grandes hallazgos de la humanidad.
5. Necesitamos de una educación que asuma que los procesos de comprensión van más allá de la comunicación. Debemos educar lejos de las opciones egoístas, etnocéntricas o sociocéntricas. Debemos sostenernos en los principios de empatía, tolerancia y respeto, así como en los más profundos principios democráticos.
6. Finalmente, la educación del futuro deberá profundizar en la mínima ética común del género humano, que se enraíza en la dignidad de la persona humana y de su destino planetario.

En estos principios fundamentales de la educación del futuro, según la propuesta de Morin, se esconde, pues, el definitivo tránsito de la pedagogía de los saberes de corte disciplinario-normativo a la pedagogía de la solicitud y del sentido, que fomenta y surge de la responsabilización e implicación de la voluntad del mismo sujeto que aprende y de los que le rodean: la familia, la comunidad y las instituciones. El nuevo concepto de *disciplina* emana del propio interés de avanzar con un cierto orden y capacidad de organización interna y externa del aprendizaje y su contexto, más que de ampliar el listado de normas y castigos de los contextos educativos; emana del *tacto pedagógico*, que propone Max Van Manen (1998), que considera la relación educativa como una relación en la que predomina la recep-

tividad, es sensible a la subjetividad, procura una influencia sutil, muestra seguridad en las dificultades, protege a los alumnos vulnerables... El tacto pedagógico preserva el espacio del alumno protegiendo sus aspectos frágiles, evita el dolor y la humillación, sin dimitir de la disciplina necesaria de todo orden relacional y de formación que emana de la autoridad moral del educador, de la institución a la que sirve profesionalmente, y del reconocimiento y apoyo social de esta misión. El tacto pedagógico destaca lo bueno y único que hay en cada alumno, en cada persona. El tacto pedagógico no es un discurso bondadoso e ingenuo al margen del mundo real; es un tipo de relación pedagógica que permite la generación de contextos de aprendizaje basados en el respeto mutuo, el reconocimiento de la autoridad del educador (basada en una autoridad moral y técnica real) y el reconocimiento del educando como sujeto en proceso e irreplicable como persona.

4. De la pedagogía monológica e individualizante a la pedagogía dialógica y personalizadora

Deberemos profundizar y transitar de la pedagogía *monológica*, entendida como la que interrumpe o penaliza la pregunta, el error y/o la duda (tan necesaria) del que aprende, porque se habla básicamente desde el monólogo del que pretende enseñar y educar, a la pedagogía *dialógica*, que busca precisamente que el que aprende se haga esas preguntas, y propone que el que enseña no se dedique a empezar por las respuestas, sino a motorizar el interés por el conocimiento a partir de las preguntas y a tejer una pedagogía basada en la fuerza de compartir la palabra (Freire, 1997).

Se trata de una pedagogía que debe incorporar las aportaciones fundamentales del construccionismo social y del socioconstructivismo que, siguiendo a Koschmann (1996), evidencian que el alumno construye su conocimiento no sólo a partir de las enseñanzas del maestro, sino también a partir de las experiencias pasadas y actuales y de la relación con su medio ambiente (compañeros, recursos bibliográficos, experiencias en trabajos, uso de recursos en internet, etc.); una perspectiva dialógica de la educación que, como plantea Freire, implica abarcar el conjunto de la *comunidad de aprendizaje* formada por el alumnado y el profesorado, pero también por las familias, por otros profesionales y por el entorno en general.

El socioconstructivismo considera el aprendizaje como un proceso en el cual el individuo es resultado de la experiencia individual más la del trabajo en grupo; recupera también la importancia de la construcción de la narrativa del mismo sujeto que aprende, así como la importancia del impacto educativo del contexto y del tipo de relación educativa que se establece con él dentro o fuera de la escuela —en la familia o el barrio—, pues todo parece indicar que el impacto del contexto de la relación educativa que se

establece entre educando y educador (en el sentido de las consecuencias positivas del proceso educativo y de aprendizaje) es sin duda superior al impacto generado por la opción metodológica didáctica específica adoptada. La relación educativa, pues, debería ser objeto de profundización en la formación de los futuros educadores, al mismo nivel que lo son actualmente las fundamentaciones metodológicas.

La relación educativa y la capacidad de establecer en ella un contexto abierta e íntegramente dialógico pasa a ser, así, uno de los retos más apasionantes de la educación, y en particular de su dimensión “comunicacional” intersubjetiva (Arendt, 1993). Surge una nueva propuesta para desarrollar en los nuevos educadores profesionales –incluidos los educadores informales– competencias socioemocionales si quiere ser entendida y atendida esta dimensión en plena sociedad de la información, más aún dada la gran paradoja de esta sociedad de las telecomunicaciones, de la información y del conocimiento, en la que nos encontramos aparentemente intercomunicados en diversos formatos (teléfonos móviles universalizados, mensajería instantánea en red, TDT...), pero que no ha generado una mejora de la “calidad” de la comunicación en un sentido amplio, ni en un sentido de comunidad más “comunicada” desde una posición comprometida. Son muchos los expertos que nos hablan de la paradoja del hombre “solitario” e “incomunicado” en la sociedad comunicacional. Comunicar, en el sentido humano, es más que únicamente entrar en contacto con los demás y tampoco es solamente intercambiar información.

De acuerdo con E. Fortunat (2006):

Comunicar es involucrar nuestro pensamiento en el proceso, es enriquecer lo recibido y recrear nuestras percepciones, es respetar y dar valor a la participación del otro, y es entender que el punto óptimo en este proceso se verifica cuando quienes participan en él intercambian pensamientos que promueven la generación de ideas. Comunicarse es estar dispuesto a dar y recibir con honestidad, alteridad, equidad, y pertinencia.

Si esto no ocurre, sin importar qué cantidad de artefactos carguemos encima, ni que tan localizables estemos por y para todos en todo momento, en realidad estaremos solos, pues mientras no haya una persona generosa, dispuesta a comunicarse, hasta entonces, detrás del número de teléfono, de la clave del localizador o de la dirección del correo electrónico, no habrá respuestas, no importa cuántas veces nos contesten.

Al final (o al principio), la presencialidad de la relación y la posibilidad de participar e implicarse en el proceso *leyendo* (los grandes relatos), *escribiendo* (el propio relato) y *narrando-hablando* (la propia experiencia) deberán ser recuperadas enfáticamente por el tejido comunitario de la educación (en la familia, en la escuela, en los institutos, en el centro cívico...) al encontrarse en la médula ósea de toda civilidad que quiere y pretende *educarse*¹⁵. Sólo desde una actitud de implicación real y de auténtica posibilidad de participación creemos que puede el hombre ser protagonista de su proceso de aprendizaje, educación y desarrollo.

15 En el sentido de Gadamer.

El marco de lo dialógico nos permite profundizar en una de sus consecuencias efectivas: la consideración del educando como individuo y como persona irreplicable e interactuante dialógicamente con su entorno y la comunidad. En ese marco transitamos, de la pedagogía centrada en lo individual y lo particular, a la pedagogía centrada en la persona¹⁶ y en lo común, porque es la persona (y no el individuo encerrado en sí mismo) la que puede sentirse formando parte del tejido comunitario. El individuo se *implica*, la persona se *compromete* consigo misma y con los “otros”¹⁷. Y esto es así dentro de la escuela y fuera, en los medios y en el seno de la familia.

5. En síntesis: una transición pedagógica multidimensional

Hemos apuntado en este primer capítulo y muy brevemente algunos ejes clave de la transición socio-pedagógica que, desde nuestra perspectiva, nos llevan sin prisa pero sin pausa hacia una nueva concepción de la enseñanza y de la educación entendida como un todo (formal, no formal e informal) de claro matiz holístico y sistémico, que intentan superar determinados planteamientos dicotomizantes o radicalizantes de los discursos hacia un lado u otro del péndulo.

Probablemente se ajusta este análisis a lo que para Hegel consistía la elaboración de la *síntesis*, después del proceso de confrontación de la *tesis* con su *antítesis*. Es en este punto donde nos parece sustancial la aportación de la *nueva pedagogía comunitaria basada en la red*, porque justamente la red debe asegurar la consolidación de cada uno de sus nodos, sin que debamos decantar el péndulo hacia un lado u otro de forma determinante.

No debemos permitir que se instalen definitivamente los procesos de institucionalización de la educación de cariz desresponsabilizante, como no podemos pensar ingenuamente que en la comunidad está la solución a todos los fenómenos de desresponsabilización educativa. Sin duda también lo comunitario puede ser un lugar de tecnocracia y abandono de responsabilidades y de despersonalización, tal y como demuestra la historia de la humanidad. No siempre, por ejemplo, aseguraremos el grado de implicación y compromiso “participativo” de las personas en su comunidad por el mero hecho de enunciar y abrir los canales que concretan dicho principio y posibilidad. Frecuentemente las personas tienden a un ejercicio de “economía de escala” en sus esfuerzos y se conforman con un sentido de la participación básicamente relacionado con el hecho de estar “informados de”, más que con el de “estar comprometidos en”. De todo ello hablaremos en profundidad más adelante.

16 En el sentido del personalismo comunitario de Mounier.

17 Véase (Feixas y otros, 1998)

En este dilema, las nuevas prácticas y fundamentaciones teóricas de la *acción socioeducativa en red* ponen el énfasis, no tanto en la superación de los déficits educativos comunitarios, cuanto en la proyección de las nuevas potencialidades de la concepción de la *red socioeducativa*, actuando la pedagogía comunitaria como una auténtica fuerza catalizadora y sustentadora del cambio.

Creemos que el sentido de lo comunitario (global y local) resurge con fuerza para reinterpretar la pedagogía misma, la educación y una forma de estar en el mundo. Los problemas o, mejor dicho, las nuevas oportunidades de la educación pasan sin duda por abrir las escuelas e institutos a su contexto social y cultural, pero en un sentido no de delegación de responsabilidades, sino de todo lo contrario: para trabajar conjuntamente en algo donde difícilmente podremos seguir avanzando de forma parcelada, fragmentada, culpabilizante y desde donde básicamente se pierde toda la energía y potencialidad educativa de todas las partes.

A su vez y en un sentido complementario, la comunidad quiere y debe ejercer su potencial educativo en los ámbitos que, de forma cómplice y corresponsable, puede y debe asumir. El rol que se espera de las familias, asociaciones socioculturales o medios de comunicación no es el de indicar cómo se debe ejercer de “maestros”, sino el de complementar la educación integral de las nuevas generaciones. El campo de los valores y los hábitos convivenciales forma parte de este ejercicio fundamental sin el cual las instituciones formales de la educación no podrán seguir avanzando en su cometido principal: la educación básica competencial y fundamental del gran acuerdo curricular base.

En este sentido, la nueva pedagogía comunitaria es un lugar de encuentro de principios fundamentales de la educación en el presente, de los valores a compartir y educar, de las estrategias básicas de aprendizaje en una sociedad del conocimiento que en términos anglosajones permite plantear abiertamente el reto del *Life Wide Learning* o de la *Ubiquitous Learning Society*, de los que ya se ha hablado aquí.

Es pues la comunidad (en el sentido de red) el nuevo lugar de encuentro de la educación, de formas y caras diversas, y en la que, de forma respetuosa con las especificidades, se produce el esperado encuentro de los diferentes profesionales de la educación. Y éstos, por encima de sus titulaciones o disciplinas de origen, optan por una comprometida concepción de la acción comunitaria interprofesional en red, en la que se cumple la máxima: la persona a la que se dirige ocupa el centro de su interés, y la finalidad no es substituida por los intereses o recursos particulares.

También el maltrecho Estado del Bienestar rompe de esta forma su estructura departamental y su concepción de Estado Providencial-Asistencial, procediendo a revisar abierta y críticamente sus objetivos y estrategias. Si no se procede a esta revisión de fondo, estructural, seguiremos manteniendo al ciudadano cargado de derechos, capaz de reclamar más que de implicarse y comprometerse, y, en nuestro

ámbito, el de la educación, seguiremos entendiendo que la misma es un derecho de consumo donde la parte contratante recibe, y exige, aquello que de la otra parte espera, al igual que cuando se cobra –ya veremos hasta cuándo– la merecida pensión de jubilación.

Estamos seguros de que esta comprometida revisión de las grandes áreas clásicas del bienestar será significativa en la medida en que proceda a interpretar por qué debemos poner urgentemente el énfasis en la intención de lo que se pretende, más que en la extensión de lo que se ofrece; en la persona, más que en el individuo; en el diálogo y en la construcción, más que en el monólogo y la repetición; en el sentido de la comunidad que aprende, se relaciona y se corresponsabiliza en red, más que en la pobre y lamentable aportación de los planteamientos básicamente judicativos, reclamantes y desresponsabilizantes de la misión educativa.

Capítulo 2.

La comunidad en el centro de los nuevos escenarios sociales

En este capítulo nos dedicamos a estudiar los anclajes y los referentes principales de la pedagogía comunitaria, en base a un acercamiento a su marco de referencia: la comunidad. Este acercamiento nos lleva a hacer una revisión de lo local frente a lo global, de la situación en la que se encuentra el Estado del bienestar, de la idea de comunidad y del rol de ésta en su proceso de desarrollo. Estos cuatro elementos son los que nos permitirán mostrar el sentido del espacio comunitario en los nuevos escenarios sociales y, por consiguiente, los referentes a tener en cuenta por parte de la pedagogía comunitaria.

1. Diálogo local-global

1.1. Globalización y ámbitos de impacto

No corresponde aquí hacer un juicio de valores respecto de las consecuencias socioeconómicas y político-económicas de los efectos de la globalización, sino más bien constatar que la globalización pertenece desde hace ya algunos años al panorama actual y, por lo tanto, debemos saber cómo manejarla para ubicarnos en este contexto de modo óptimo, aprovechando sus fortalezas y compensando sus puntos débiles.

Aunque la globalización técnicamente haga referencia al ámbito económico, y en concreto al de los mercados financieros, como apunta Giddens (1999), sus

efectos repercuten en multitud de ámbitos y realidades, y el comunitario no resulta exento de ellos. Conviene destacar, también, que la aceleración de los procesos globalizadores ha tenido algunos elementos que la han potenciado y que son externos a las políticas económicas –aunque hayan sido promovidos por éstas–: la gran revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que sin duda han favorecido un aumento exponencial de la globalización.

Así pues, la tendencia globalizadora que han potenciado los mercados financieros conjuntamente con las TIC ha supuesto que entendamos que el término globalización abarca algo más amplio que únicamente el mundo económico. De acuerdo con Mària (2001), serían tres los grandes ámbitos de impacto de la globalización: el tecnoeconómico, el sociopolítico y el cultural. Mencionemos algunas de las tendencias globalizadoras que nos parecen más destacables y significativas desde el contexto del trabajo que estamos abordando, y que recogen los autores consultados.

En el ámbito *tecnoeconómico*, el fenómeno más relevante son las mismas TIC, que se han convertido en el principal motor de la globalización. El gran desarrollo de las TIC ha permitido que información y conocimiento, economía y finanzas, bienes y servicios, y personas estén interconectados de tal modo que la existencia de fronteras sea, en determinados casos, casi simbólica, como bien expone Castells (1997). También podríamos citar la globalización de los mercados laborales –la deslocalización tan actual hoy día sería un ejemplo– o la globalización de los mercados de bienes y servicios, que permite comprar y vender productos *de y a* cualquier lugar del mundo con relativa facilidad.

En el ámbito *sociopolítico*, el concepto de estado ha experimentado grandes cambios. Durante mucho tiempo, el estado-nación ha sido el elemento inclusivo de la sociedad. De acuerdo con Beck (1998), este modelo de estado-nación formaba parte de la “teoría del contenedor de la sociedad”, según la cual el estado contiene la sociedad dentro de su correspondiente territorio, delimitado por unas fronteras. Este contenedor que es el estado delimita los diversos aspectos de la vida de los ciudadanos: lengua oficial, religión, sistema económico y político, sistema educativo... Pero eso hoy en día se está sustituyendo por un espacio social transnacional en el que las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales traspasan las fronteras. Los espacios sociales transnacionales suprimen la vinculación de la sociedad a un espacio concreto. Y los mismos estados, interconectados, devienen estados-red, como el mismo Castells (2001) expone.

En el ámbito *cultural*, la televisión e internet han ampliado el horizonte conceptual y han facilitado un acercamiento cultural. En este acercamiento, constatamos que las culturas dominantes se extienden con mucha facilidad (a partir de símbolos, formas de vida, modelos de conducta...). Son las culturas que Benjamin Barber ha bautizado con el nombre de McWorld (en referencia a empresas como McDonalds, McIntosh...). Sin embargo, conviene destacar que las culturas minoritarias también

exportan sus modelos, como es el caso de los *piercings*, los *tatoos*, las *rastas*, la música mestiza... También podemos destacar la gran cantidad de información de cualquier parte del mundo a la cual se puede acceder y que se comparte hoy día.

Así pues, en general, y de acuerdo con Majó (2002), la globalización ha supuesto esencialmente “una caída sucesiva y acelerada de barreras técnicas, jurídicas y económicas que impedían o dificultaban el movimiento de personas, de mercancías, de conocimientos, de capitales o de informaciones por encima de las fronteras de los estados”.

Todos estos cambios afectan al panorama social y a los distintos contextos que existen dentro de éste. La movilidad de personas, las relaciones *inter* o *multi*-culturales, las influencias culturales, el estilo de vida acelerado, la conectividad como necesidad, etc. son elementos que se hacen presentes en la vida comunitaria.

1.2. El diálogo como necesidad

Ante esta realidad, la discusión se ha centrado a menudo en las opiniones de los “globofóbicos” o de los “globofílicos”, en el daño que está haciendo el globalismo neoliberal o en la dudable legitimidad de los métodos de protesta de algunos movimientos antiglobalización. No obstante, hace ya un tiempo que se está intentando superar este debate, el de las dicotomías, aspecto que apoyamos plenamente, puesto que a menudo las posiciones dicotómicas no llevan más que a posturas extremas y bloqueantes. Actualmente, por ejemplo, ya no se habla de movimientos antiglobalización sino *altermundistas*¹⁸, término que apunta hacia lo que defendemos a lo largo del libro: las posturas integradoras, conciliadoras y posibilitadoras de sinergias, es decir, si la globalización es un hecho objetivo, qué elementos tiene que pueden beneficiar a la comunidad y qué elementos deficitarios debemos tener presentes para compensar. No se pone en duda la globalización en sí sino el modelo de sociedad y de equilibrios –o desequilibrios– políticos y económicos mundiales que ha generado.

Es cierto que la globalización en determinados momentos ha conllevado homogenización. Por ejemplo, Mayor (2000: 86-87) expresa:

Así, hemos asistido al nacimiento y entronización de la “cultura de supermercado”, que se ha superpuesto a las culturas nacionales, regionales y locales. Esta “cultura” se adquiere y se consume rápidamente, está en continua mutación, viene en muchos casos condicionada por modas pasajeras e incluye un peligroso componente de individualismo, consumismo, despilfarro y competitividad deshumanizada. Se implanta mejor en las comunidades cuyo tejido social, educativo y moral acusa las consecuencias de la pobreza y la exclusión.

También podríamos hablar del fenómeno del pensamiento único. Tal y como nos indica Ramonet (1997), este término tiene sus orígenes en los acuerdos de

18 Expresión que incorpora la idea de deseo de *otro* modelo de *mundo*, de mundialización.

Bretton-Woods (1944) y hace referencia a la línea de pensamiento que instituciones económicas y monetarias (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Organización Mundial del Comercio, Bundesbank...) difunden a través de centros de investigación, universidades y fundaciones. El principio fundamental de esta línea de pensamiento es que todo lo económico predomina sobre lo político. Asimismo, este modelo de pensamiento único lo vemos reflejado en otros ámbitos cuando, delante de determinados acontecimientos o circunstancias, parece que sólo haya una manera válida de pensar o actuar.

Otro problema de la globalización es la exclusión de países y personas. Tal como expone Terricabras (1999), la globalización es esencialmente un ejercicio de poder llevado a cabo por el primer mundo y dirigido al primer mundo, mientras que el segundo, tercer, cuarto e incluso quinto mundo resultan explotados por ésta y apartados de los beneficios que la misma genera al primer mundo. De acuerdo con Stiglitz (2002), la globalización ha permitido una mayor diferencia entre países ricos y países en vías de desarrollo, pero, además, como también apunta Gentili¹⁹, ha conllevado un proceso de acumulación (de riquezas, beneficios, oportunidades, conocimientos...) que ha dividido a los ciudadanos en ganadores y perdedores. Tenemos, por tanto, exclusión de unos países respecto los otros, pero también exclusión dentro de los mismos países.

En síntesis, sin lugar a dudas la globalización tiene unos efectos negativos, pero no nos podemos quedar anclados en esta idea y debemos reconocer que la globalización también conlleva una serie de valores y ventajas. Elementos como la conectividad, las facilidades de desplazamiento, las posibilidades de acceder a distintos tipos de información, la posibilidad de divulgar con facilidad conocimientos son, hoy día, ventajas indudables que nos aproximan a una idea de democratización universal respecto de algunos aspectos.

Por este motivo, nuestra postura y propuesta pasa por superar dicotomías y recuperar sinergias. Tal como dice Majó (2002), ya no se trata de ir a favor o en contra de la globalización, sino de hacer propuestas sobre cómo tendría que ser este "otro mundo posible" de Porto Alegre; de hacer propuestas que ayuden a redistribuir las acumulaciones y las conviertan en bienes comunes con la finalidad de garantizar una globalización más humana y emancipadora, como plantea el mismo Gentili.

En el capítulo anterior hablábamos de cómo se ha pasado del déficit de extensión al déficit de intención en lo que a educación se refiere. La idea se mantiene para lo que apuntamos: la globalización ha permitido un gran avance en cuanto al déficit de extensión y ha permitido una interconectividad tal que personas, mercancías, información o capitales están en constante extensión/expansión. Falta, ahora, cuidar

¹⁹ Idea defendida en el marco del Simposium *Ciutat.edu: nous reptes, nous compromisos* celebrado en Barcelona el octubre del 2006.

el déficit de intención para evitar que lo global ahogue lo local, para evitar que lo global sea acumulación para unos pocos y exclusión para otros muchos.

Algunos autores aportan ideas en torno a iniciativas que corrijan las consecuencias negativas de la globalización:

- Beck (1998) habla de la cooperación internacional para controlar las transacciones financieras, de permitir una mayor participación en el capital, de crear una alianza para el trabajo ciudadano y llegar así a una sociedad más democrática y a unas ciudades más habitables, así como hacer un pacto social contra la exclusión, entre otros ejemplos.
- Martin y Schumann (1998) sugieren un fortalecimiento de la sociedad civil en base a los entornos próximos, la tasa Tobin para aplicar a las transacciones financieras, una reforma fiscal ecológica a escala europea, un impuesto sobre los bienes de lujo, sindicatos a nivel europeo y la extensión de la legislación de la Unión Europea a la fiscalidad, entre otros.
- Mària (2001) propone iniciativas tecnoeconómicas, como por ejemplo fomentar la pequeña y mediana empresa, crear fondos de inversión éticos, regular ecológica y fiscalmente los transportes, condonar la deuda externa, etc. También sugiere iniciativas sociopolíticas como trabajar para la gobernanación política de la globalización a partir del fomento de la participación, fomentar las instituciones internacionales de defensa de los derechos humanos, etc. Y finalmente, propone iniciativas de orientación cultural, como reforzar las instituciones y agentes socializadores que orienten los valores de los jóvenes o fomentar los currículos que capaciten a los alumnos para el trabajo tecnológicamente calificado a la vez que les den instrumentos humanísticos, entre otros.

Ésta sería sólo una muestra de distintas propuestas de tipo social, económico, político, jurídico, etc. que se apuntan para contrarrestar los efectos negativos de la globalización y que justamente plantean lo apuntado: la mejora de la calidad de esta sociedad red, forjando un nuevo patrón de globalización más justo (ONU, 2005).

De acuerdo con el interés que nos ocupa, destacamos dos de estas propuestas que han estado presentes en distintas referencias: la participación ciudadana para mejorar la democracia y un fortalecimiento de lo que haga referencia al ámbito local. Apostamos por la ciudadanía como agente para recuperar un cierto control de los acontecimientos globales y por que esta renovación de la sociedad civil se haga desde la iniciativa local, ya que es en este entorno donde el ciudadano se siente próximo a las decisiones e identificado con aquello que le afecta y en lo que se implica. La descentralización y la territorialización permiten un mayor conocimiento de lo que nos rodea y lo que pasa a nuestro alrededor, y a la hora de hacer política social, esto es fundamental.

En síntesis, frente a la exclusión y homogenización que pueden generar los efectos globalizadores y de dinámica *extensiva*, el entorno local y comunitario proporciona referentes, identidad, sentimiento de pertenencia, inclusión y posibilidad de *empoderamiento*²⁰ como elementos que ayudan a recuperar y garantizar la *intención*.

Sin embargo, quisiéramos hacer hincapié en que nuestra propuesta va más allá de esta interpretación que indica que la recuperación de lo local y comunitario es una buena manera de contrarrestar los efectos globalizadores. A nuestro parecer, no sólo se trata de compensar los efectos negativos de la globalización, sino de “aprovechar” los elementos positivos de la globalización. Sólo de esta manera creemos que estamos superando la discusión y la dicotomía antes mencionada y estamos facilitando las sinergias también apuntadas.

Es necesario que haya un diálogo global-local porque desde lo local podemos aportar a lo global y viceversa. Podemos “pensar globalmente y actuar localmente”, como reza la vieja fórmula del movimiento ecologista, pero también podemos acceder a cualquier información valiosa desde nuestra comunidad o divulgar cualquier información que consideremos importante a un amplio sector global, podemos crear potentes comunidades virtuales, podemos establecer relaciones desde nuestro entorno local con comunidades alejadas físicamente pero quizá no conceptualmente, podemos luchar para globalizar la democracia que existe en algunas comunidades y es inexistente en otras, etc.

Por consiguiente, más allá de la idea de que lo local compensa las carencias de lo global, nos inclinamos por entender que lo global necesita de lo local y lo local de lo global. Y en esta interdependencia se hace presente la idea de red extensa (global) que necesita de nodos aportadores de intención (local) para sostenerse y extenderse. Estamos, sin lugar a dudas, apostando por lo *glocal*, término acuñado por Robert Robertson en *Globalización* (1992), concepto que nos lleva a darnos cuenta de que lo global es inseparable de lo local porque lo global se construye a partir de lo local.

Apostamos, pues, por unas comunidades locales fuertes, participativas y generadoras de identidad que sepan ubicarse en el contexto global y ayudar a construirlo, que adopten miradas y perspectivas globales y que se reconozcan, justamente, como parte de lo global, porque lo particular está en lo general y viceversa; comunidades que sepan “aprovechar” las ventajas de la globalización y que estén seguras de que, con el mero hecho de saber acercarse a la globalización desde una postura crítica e identitaria, ya están compensado cualquier efecto “debilitador” de la misma globalización. Y en este equilibrio de fuerzas y dinámicas, la acción socioeducativa

20 Palabra que proviene de la palabra inglesa *empowerment* y significa capacitar a la población para aumentar su potencial y autonomía, motivo por el cual también se traduce por *potenciación*. A pesar de que se trata de una expresión muy común en el ámbito de la psicología comunitaria, cada vez se utiliza más en otras áreas teórico-prácticas.

se nos descubrirá como factor clave para facilitar esta mirada, esta opción crítica y esta postura. De hecho, y como apunta Gimeno Sacristán²¹, la educación es globalizadora *per se*: educar supone permitir el acceso a conocimientos generales, supone pasar de particularismos a comprensiones globales, supone pasar de lo local a lo global. Y a su vez la acción educadora, cuando facilita este tránsito, proporciona también autonomía, emancipación y capacidad de gobernar el propio destino. La acción socioeducativa, en definitiva, deviene posibilitadora de esta globalización más humana y emancipadora.

2. ¿El Estado del bienestar o la sociedad del bienestar?

2.1. Estado del bienestar, políticas sociales y servicios sociales

Como bien sabemos, el Estado del bienestar es actualmente el modelo de estado que, en los países de la Europa Occidental, determina el marco sociopolítico y socioeconómico en que este estado social, democrático y de derecho busca la consecución del bienestar de sus ciudadanos (Gómez, 2000).

En consecuencia, éste es el marco político-económico de referencia de las experiencias y prácticas que se desarrollan en el ámbito comunitario. El espacio comunitario deviene un microcosmos social y en él vemos reflejadas realidades, idiosincrasias, tensiones y retos sociales del más amplio calado. El espacio comunitario, pues, es un espacio donde tomar el pulso al bienestar de los ciudadanos y conocer el estado de salud del mismo estado.

El Estado del bienestar ha sufrido muchos cambios en los últimos años, debido a las transformaciones estructurales que hace tiempo afectan al espacio social. Por consiguiente, más allá de hacer una revisión para conocer el marco de referencia, nos interesa conocer los cambios que se están viviendo en este sentido.

Brevemente recordemos que los orígenes del Estado del bienestar, tal y como lo hemos conocido nosotros, los encontramos al final de la Segunda Guerra Mundial. La reconstrucción política y económica que en ese momento llevaron a cabo muchos países posibilitó la consolidación de las diferentes democracias, así como la necesidad por parte de éstas de garantizar unos derechos sociales, dando paso a la aparición del Estado del bienestar.

El referente más claro, tanto en los orígenes como en la actualidad, es la Declaración de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1948. Esta Declaración proclama que “todos los seres humanos nacen libres e

21 En el marco del Simposium *Ciutat.edu: nous reptes, nous compromisos*, celebrado en Barcelona en octubre de 2006.

iguales en dignidad y en derechos” y que “todo el mundo es igual ante la ley y tiene derecho a obtener la misma protección sin distinciones”.

Los Derechos Humanos no tienen un valor jurídico pero actúan como fundamentación y justificación de los derechos sociales que pretende garantizar el Estado del bienestar. Los Derechos Humanos devienen un código ético que guía, o debería guiar, las distintas decisiones que toman los países que los suscribieron. Como consecuencia, la condición de igualdad que enuncia el artículo citado es la que fundamenta las políticas sociales del Estado del bienestar, que se convierten en el “conjunto de medidas –de políticas– destinadas a cubrir las necesidades sociales” (Montagut, 1997:180) y por lo tanto se dirigen a garantizar la igualdad de oportunidades para todos los sectores de la población. Para ello, el Estado del bienestar garantiza unas prestaciones y por lo tanto resulta intervencionista en tanto en cuanto asume espacios sociales, como por ejemplo el educativo, el sanitario, el de la ocupación... donde aplica sus políticas. Asimismo, y para poder llevar a cabo su actuación en los diferentes espacios, se dota de un sector público significativo.

El objeto de las políticas sociales es el de satisfacer necesidades sociales y, a pesar de que el concepto necesidad social –más allá de las físicas o biológicas– contiene una carga de subjetividad, en la actualidad podemos considerar que se ha llegado a unos acuerdos que han convertido las necesidades sociales en derechos sociales y civiles mediante las políticas sociales. De este modo queda garantizada la finalidad última de la política social: la igualdad entre sus ciudadanos.

Sin embargo, resulta interesante el apunte de Montagut (1997: 187-188) cuando destaca que hay dos acepciones del término servicios sociales:

- Aquel conjunto de actividades y prestaciones que comprenden la sanidad, la seguridad social, la educación, la vivienda, las políticas de ocupación y los servicios personales.
- Los ámbitos de cobertura de aquellas políticas que atienden problemáticas relacionadas ya sea con determinadas necesidades individuales como, por ejemplo, servicios a la infancia, la adolescencia, la vejez, las deficiencias, las drogodependencias, o con problemáticas que presentan determinados colectivos, por ejemplo, situaciones de pobreza, de marginación, o de problemas étnicos y todas aquellas necesidades de asistencia que de ellos se derivan.

Actualmente, en nuestro país, parece ser que la acepción que se utiliza es la segunda. También queremos destacar lo que ya se apuntó (Riera, 1998: 109) respecto a esta acepción puesto que:

La especificidad –en muchos casos necesaria, ciertamente– de una serie de recursos o actividades en unas condiciones y contextos específicos no debe presuponer el establecimiento de categorías en el concepto de la acción global que se desarrolla. Hacerlo lleva a la paradoja de la traición al mismo concepto del que arrancamos: es entonces cuando la acción social no deviene global, preventiva, integradora, y se erige como un conjunto de acciones sociales paliativas de estratificación y de cariz irreversible.

Mencionemos como ejemplo la recientemente aprobada Ley 39/2006, de promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia (más popularmente conocida como Ley de Dependencia), que garantiza una serie de prestaciones a las personas dependientes (ancianos y discapacitados graves) que necesitan ayuda para realizar las actividades básicas de la vida diaria (comer, vestirse, asearse...). A pesar de que el nombre “popular” de la ley no nos guste demasiado, se trata de un caso en el que las necesidades físicas hacen inevitable una respuesta asistencial del estado –motivo por el cual se habla del cuarto pilar del Estado del bienestar (educación, sanidad y pensiones son los tres primeros)– y esta respuesta compete inevitablemente al ámbito de los servicios sociales. Sin embargo, la existencia de esta ley no presupone que la función de los servicios sociales deba ser únicamente paliativa ni que todos seamos personas dependientes y necesitemos asistencia al mismo nivel, supuesto que en algunos momentos y circunstancias una determinada idea de Estado del bienestar podría conllevar.

Creemos que esta reflexión aporta ideas clave para nuestro trabajo y reflexión más general. En el momento en que se entiendan los servicios sociales como solamente servicios especializados para paliar las diferentes problemáticas sociales, estaremos en presencia de unos servicios sociales que actúan como atenuantes y paliativos de unos problemas y no como preventivos de la aparición de estos problemas. Y esta dinámica solamente lleva a entender los servicios sociales como unos servicios que el estado facilita a la población carecida la cual, a su vez, ejerce su derecho legítimo reivindicando estos servicios. Por lo tanto, y como ya hemos expresado, las intervenciones que se desprendan de la Ley de dependencia –para seguir con el ejemplo– no deberían ser la línea de trabajo e intervención generalizada por parte de los servicios sociales, si bien no hay duda de que deben existir.

El riesgo de un enfoque de marcado tono asistencial es que éste enseña a la población que está en el derecho de reclamar y reivindicar unos servicios (atenciones, subsidios, etc.) y que el estado está en la obligación de dárselos. Pero, paradójicamente, esta misma población no se siente en general responsable de obligaciones respecto del estado, de la sociedad o de la comunidad a la que pertenece.

Desde nuestro punto de vista, este enfoque olvida que los problemas y las necesidades forman parte de contextos más amplios. Entendemos como necesaria una visión contextualizada de las situaciones, de las necesidades, de las problemáticas, si se quieren abordar desde su justa complejidad y desde una orientación más global y preventiva. Marchioni (1999) habla de la deriva asistencialista del Estado del bienestar, donde hay miles de programas, proyectos, planes, etc. dispersos, de respuesta individual, que olvidan una respuesta estructural. Nos preocupamos de las enfermedades y no de la salud en un sentido más amplio, intentamos dar respuesta a los fracasados escolares pero no trabajamos para el éxito escolar de los estudiantes, nos preocupamos del vandalismo y de los *ocupas* y no de ofrecer alternativas a los intereses de la juventud, nos preocupamos por las bandas latinas pero no nos