

APROXIMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL A LA ACCIÓN COMUNITARIA EN ESPAÑA Y ALEMANIA

1

Germán Vargas Callejas, Universidad de Santiago de Compostela

Laura Varela Crespo, Universidad de Santiago de Compostela

Pablo Christian Aparicio Castillo, Universidad de Salamanca & Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Heidelberg (Alemania).¹

Resumen

En el artículo se realiza una aproximación a la acción comunitaria en España y Alemania dando cuenta de dos aspectos sustantivos: el primero se centra en reflexionar, clarificar y fundamentar en el marco de la Pedagogía-Educación Social el concepto y la práctica de la acción socioeducativa comunitaria; y, el segundo se orienta al desarrollo de una aproximación a la descripción y análisis de los enfoques comunitarios practicados en la acción socioeducativa en Alemania y en España. En la línea de definir aspectos inherentes al desarrollo y la aplicación de la acción comunitaria en el terreno de la intervención educativa y social, se propone acercar al lector a una comprensión reflexiva de este proceso.

Palabras clave: Educación Social, Pedagogía Social, acción comunitaria, comunidad, sujeto.

Fecha de recepción: 15-04-14.

Fecha de aceptación: 15-06-14.

Introducción

Las personas y sus circunstancias vitales pueden ser comprendidas desde una doble perspectiva, la individual y la comunitaria (Guareschi, 2008). La primera, propia de una visión racionalista, individualista y liberal, propone situar al sujeto como responsable fundamental de su existencia, centrado en sus propias posibilidades para mejorar sus condiciones de vida. La segunda, se basa en el principio de que las relaciones son parte

1 Para contactar, Germán Vargas Callejas: german.vargas@usc.es; Laura Varela Crespo: laura.varela@usc.es; Pablo Christian Aparicio Castillo: pabloaparicio@usal.es



constitutiva del ser mismo de las personas, siendo imposible concebir al ser humano aislado e individualizado, al margen de la comunidad. Lo comunitario, como expresión de lo relacional, sitúa al sujeto en un conjunto más amplio de personas (Blanco, 1988), en el cual todos a partir de la dinamización de múltiples estrategias de convivencia y formas de solidaridad hacen frente a problemas individuales y colectivos, inherentes al desarrollo mismo de la existencia.

Esta comprensión dicotómica, individual – comunitaria, tiene un carácter más didáctico que descriptivo de la realidad, en cuanto las condiciones de existencia cotidiana y la construcción personal y colectiva de los sujetos es compleja y para comprenderla en sus múltiples aristas es preciso una lectura más matizada, en la línea, por ejemplo, de comprender y diferenciar el significado de “individualidad” e “individualismo” (Delanty, 2006). Individualidad como parte misma de la esencia de cada sujeto, concebido como un ser único y diferenciado pero no antagónico a la convivencia con los otros, por tanto, con un sentido fuerte de interdependencia. En este marco de construcción social la individualidad suma y aporta la riqueza de la diversidad a la vida en comunidad. No sucede lo mismo con el término individualismo que define, desde la visión filosófica liberal, la escisión del sujeto frente al colectivo, superponiendo los valores propios y el ego aislado y su desarrollo como elementos preponderantes de la construcción social, a tal punto de limitar lo comunitario a un intercambio burocrático de bienes y servicios y menos como un factor de potenciación de la propia individualidad.

En el ámbito de la intervención socioeducativa, llama la atención que el proceso de consecución de mayores cuotas de profesionalización ha coincidido, en muchos casos, con la negación o ruptura de la visión comunitaria; esto en cuanto la profesionalización también se percibe como un proceso de burocratización y de des-responsabilización social, sobre todo en el ámbito de las políticas educativas y sociales, que constituyen territorios casi exclusivos del Estado (Etzioni, 2001). No obstante, en el marco de las propias profesiones se han desarrollado múltiples perspectivas de intervención socioeducativa, siendo notable el desarrollo de la visión comunitaria en los ámbitos de la Pedagogía, la Educación y el Trabajo Social, además de la Psicología y la Medicina,



fundamentalmente en las últimas tres décadas en Alemania y los últimos 20 años en España.

1. De la comunidad a la acción comunitaria

La actual crisis que se experimenta en el contexto de la cultura occidental, más que una situación puntual de carácter económico, está siendo interpretada como una crisis de civilización (Caride y Meira, 2001), que pone en cuestión los fundamentos mismos del estilo de vida pro-europeo. Una crisis que no sólo repercute a procesos de destrucción de los entornos naturales de existencia, sino también a la decadencia de las formas comunitarias de relación y convivencia, algo que ya había sido denunciado por Ferdinand Tönnies (1979) en su ya clásica sistematización de 1887 sobre el significado de la vida en comunidad (*Gemeinschaft*) y la existencia en sociedad (*Gesellschaft*). Esta dicotomía se ha ampliado y ha cobrado matices preocupantes debido a la excesiva burocratización de lo que Habermas (1986) llama el mundo de la vida (*Lebenswelt*) o de la intimidad, colonizado por procedimientos centrados en dar respuestas mecánicas a los problemas de la vida; potenciando y amplificando, sobre todo en los entornos más urbanizados, formas de interacción caracterizadas por el individualismo, la burocratización y la ausencia de redes que faciliten el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad.

En los últimos años, de forma paralela a los procesos de individualización, se han acentuado los esfuerzos por recuperar la parcela de la vida comunitaria (Úcar, 2009) a partir de propuestas que pretenden potenciar la vida en común, la corresponsabilidad y la interdependencia. En el terreno de las solidaridades sociales, las personas se organizan para hacer valer sus derechos, lograr objetivos comunes y crear entornos más propicios para la convivencia. En esta misma perspectiva, desde enfoques más científicos y sociales propios de la Pedagogía, la Educación, el Trabajo Social, la Medicina y la Psicología se han potenciado líneas de investigación e intervención socioeducativa que destacan la corresponsabilidad y la necesidad de cooperar para superar los problemas particulares y colectivos. Estas tendencias han influido de forma positiva en las políticas sociales de los estados, dando lugar a programas y proyectos



que pretenden recuperar lo comunitario como un factor central para el desarrollo de las personas.

La comunidad, en el contexto presente, vuelve a ser ese lugar cálido, agradable y acogedor (Bauman, 2006) en el cual es posible desarrollar la vida buena. Frente a las incertidumbres de una sociedad neoliberal, las personas se esfuerzan por recuperar el sentido de responsabilidad colectiva y poner en acto valores como la cooperación, la solidaridad y la corresponsabilidad. Dejando al margen enfoques centrados en el individualismo, el localismo, el nacionalismo, reduciendo así las fronteras entre el “yo” y el “nosotros”, entre “ellos” y “nosotros”. En este contexto se amplían las oportunidades para la cooperación, se multiplican los esfuerzos por buscar interdependencias y trazar estrategias que permitan diseñar un futuro común para todos, centrando esta acción en la visión colaborativa.

La recuperación del enfoque comunitario no responde a un bucolismo trasnochado, más al contrario se observa la vida en comunidad como una estrategia de existencia que aporta elementos suficientes para superar los problemas sociales (Etzioni, 2001). Asimismo, es interesante observar que las propuestas que fundamentan el trabajo comunitario se singularizan por su alto nivel de tecnificación, lo cual permite afirmar que el retorno a la comunidad es planteado en términos científicos, no sólo de recuperación de formas pasadas de organización social, sino también de generación de innovaciones que faciliten la convivencia en el marco social que Tönnies (1979) denominaba sociedad (Gesellschaft). Por tanto, la valoración contemporánea de la comunidad remite al hecho de redescubrir los valores que subyacen en este concepto y llevarlos al terreno práctico de las acciones educativas, económicas, sanitarias y, en general, sociales.

El retorno a la comunidad y la práctica de la acción comunitaria coinciden con otras propuestas de orden más político. La implantación de la democracia, en la mayoría de las sociedades del planeta y en su totalidad en Europa, plantea el desarrollo de formas de organización social basadas en la participación democrática (Úcar, 2009), una tendencia que se ha acentuado con la exigencia social de modelos de democracia menos burocratizados, más radicales y coherentes con la participación ciudadana. En España, movimientos como el “15M”, “Democracia real ya” y, en general, todas las plataformas



y movimientos sociales contestatarios al régimen democrático imperante fundamentan su acción en premisas como la movilización colectiva, la corresponsabilidad y la conciencia de interdependencia.

De forma coincidente con el reclamo y el desarrollo de prácticas democráticas menos formales y más participativas, también las políticas sociales se han situado en este nuevo escenario. En Alemania y España, sin desconsiderar las múltiples diferencias, son notables los esfuerzos por generar procesos educativos centrados en la comunidad a pesar de las políticas neoliberales implementadas en los últimos años que, en general y sobre todo en España, implican un franco retroceso de la visión comunitaria; es más, abogan por su destrucción y el retorno a políticas cuyo eje sea el individualismo, la particularización de los problemas sociales y el traspaso de las responsabilidades comunitarias a la empresa privada (López, 2013).

Sin desconsiderar la tensión entre los ciudadanos y profesionales que abogan por un trabajo más comunitario frente a la mayoría de las administraciones gubernamentales que insisten en políticas de individualización y privatización de los servicios sociales, la acción comunitaria se singulariza por el hecho de centrarse exclusivamente en las personas y su esfuerzo compartido para transformar realidades. Así, la acción comunitaria es esencialmente humana, son las personas mediadas por las instituciones, la tecnología y otros sujetos quienes construyen un sentido de realidad, se involucran en las situaciones de su entorno y proponen acciones de cambio. En esta perspectiva:

“la acción comunitaria y la intervención socioeducativa son estrategias para actuar en lo local y en lo cotidiano, acompañando a las personas concretas en sus procesos de empoderamiento personal y comunitario para ayudarlas a mejorar, de forma sustantiva y significativa, la calidad de sus vidas” (Úcar, 2009: 39).

La acción comunitaria es una estrategia social que se centra en la movilización de las personas y sus potencialidades, individuales, colectivas e institucionales para el logro de mejores condiciones de vida (Gomà, 2008). En otros términos, supone el redescubrimiento y la puesta en acto entre las personas de sus capacidades para cooperar y solucionar problemas desde la óptica del compromiso colectivo, con el protagonismo de los individuos mediados por objetivos comunitarios. La acción comunitaria implica interesarse por los otros, compartir el propio destino y actuar junto

a los demás, en la línea de situar la propia existencia en una red de interdependencias donde la vida buena sólo es y puede ser en comunidad.

La acción comunitaria se hace tangible en las tareas organizadas y espontáneas que emprenden las personas desde un sentimiento de empatía y de pertenencia con los demás. La acción comunitaria se hace real en la presencia y acción de los vecinos, de los educadores, economistas y demás profesionales e instituciones que trabajan con la premisa de asegurar condiciones de vida singularizadas por la igualdad, la participación y la concreción de oportunidades para ser felices a partir de la satisfacción plena de las necesidades humanas personales y comunales. La acción comunitaria no implica el mero hecho de estar juntos para hacer algo o la acción de sumar personas, su identidad radica en que la propia acción constituye una manera de ser, pensar y hacer colectivamente, un proceso en el cual los participantes sienten el calor, la protección, el apoyo y la seguridad que implica formar parte de una comunidad.

La dinamización de la acción comunitaria requiere del cultivo del “sentido de comunidad” (Hombrados, 2011), para ello es preciso, primero, potenciar las prácticas de integración y participación social y, segundo, aprender y enseñar a recibir y compartir. Esto en cuanto la acción comunitaria, como estrategia de transformación social, no se limita a un quehacer dadivoso o caritativo, sino que implica procesos de carácter educativo en la participación, el diálogo, la interacción para el desarrollo de objetivos compartidos, de modo que todo emprendimiento comunitario se singularice por la responsabilidad de las personas y por el fomento de un sentimiento de pertenencia que asegure el éxito y bienestar de todos.

Toda acción comunitaria, desde una perspectiva pedagógica y social, debe sustentarse en aspectos inherentes a la esencia misma del concepto de comunidad, tales como la integración, la participación, la cooperación, la solidaridad, el cuidado y la responsabilidad. Las propuestas organizadas o espontáneas, institucionales o no institucionales que pretendan dinamizar la sociedad y sus políticas desde una perspectiva comunitaria deben considerar, entre otras cuestiones, la capacidad de integración de las personas y la posibilidad de generar oportunidades para la participación, en la línea de ampliar las posibilidades de desarrollo de acciones cooperativas y solidarias que aseguren el bienestar y éxito de todos, alejando el peligro



de quedar al margen o rezagados en el proceso de logro de mejores condiciones de vida. Aspecto último que además requiere del cultivo de un sentimiento mutuo de cuidado por el cual cada miembro de la comunidad se siente y hace responsable del destino de los otros.

2. Lo comunitario en el contexto de la intervención educativa en Alemania

La propuesta de la Pedagogía Social alemana está fuertemente constreñida a un modelo político de Estado de Bienestar que obra como marco de referencia y legitimación del amplio conjunto de propuestas, programas y acciones implementadas a los fines de compensar y superar la prevalencia de contextos problemáticos y garantizar, a largo plazo, formas de intervención y trabajo con las personas y la sociedad. En este sentido, el esfuerzo político y educativo en los últimos 30 años ha estado abocado a la construcción de puentes de cooperación y complementariedad entre la escuela, la comunidad y los dispositivos profesionales e institucionales públicos.

A continuación se expondrá cómo la Pedagogía Social puede transformarse en una herramienta sinérgica para la acción comunitaria, donde la ampliación de las posibilidades de participación ciudadana ocupa un rol neurálgico y le otorga sentido y legitimación a las acciones y propuestas encuadradas en los contextos de vida, las relaciones sociales y la singularidad de las personas.

a. El mundo de la vida (*Lebensweltorientierung*): fundamento y orientación de la acción socioeducativa

En conceptos de Hans Thiersch el “mundo de la vida” (*Lebenswelt*) alude a la importancia axial del contexto histórico, social y cultural en donde se constriñe la vida cotidiana de los sujetos sociales y desde donde se dimensiona no solo el marco de posibilidades y potencialidades, sino sobre todo las restricciones y déficits que operan al momento de participar en los diferentes espacios de la vida social, política y pública. Precisando, el “mundo de la vida” (*Lebenswelt*) se erige también como el ámbito donde los actores sociales se apropian y definen estilos de vida y elaboran rutinas, tipificaciones, identidades, divisiones y visiones temporales y espaciales, generando

disposiciones comportamentales y representacionales y condicionamientos materiales y subjetivos (Thiersch, 2014).

Su génesis epistemológico y teórico deriva de la conjunción de aportes provenientes de los paradigmas *hermenéutico – pragmático, interaccionista y fenomenológico* que tuvieron especial impronta dentro del ámbito de la Pedagogía general y particularmente en la tradición alemana. Como exponentes de la escuela de pensamiento *hermenéutica – pragmática* se podrían mencionar a Dilthey, Nohl y Weniger que destinaron sus análisis a la interpretación crítica de las experiencias de la vida cotidiana (Alltagserfahrungen); y que sirvieron para dirimir modelos específicos de tratamiento y acción educativa. Esta línea de investigación propició además el desarrollo de la “Pedagogía crítica” orientada como disciplina científica social, en cuyo proceso de constitución epistemológica se destacan principalmente los estudios de Heinrich Roth y Klaus Mollenhauer.

En relación a los antecedentes provenientes del paradigma *interaccionista y fenomenológico*, sus aportes se centran en los análisis efectuados en el campo de comprensión de la vida cotidiana (Alltag) y del mundo de la vida (Lebenswelt). Entre sus máximos referentes destacamos a Schütz, Berger y Luckmann, Goffman, Heller, Kosik, Lefebvre y Bourdieu (Grundwald y Thiersch, 2001). A lo que se añaden también las recientes contribuciones científicas de Beck, Böhnisch y Habermas, centradas en la reflexión acerca de los cambios contradictorios y paradójicos relacionados con los planteamientos y los discursos hegemónicos de la modernidad y los procesos de modernización social; la transición histórica epocal y cultural en vías de institucionalización en el mundo occidental; los matices, peripecias y dinámicas ligadas a las modificaciones económicas globales; así como las concomitancias institucionales, jurídicas, políticas, axiológicas, ecológicas, demográficas, laborales, productivas, comunicativas y simbólicas en una dimensión colectiva e individual del comportamiento de los sujetos en el contexto de la globalización.

En consecuencia, las personas son asumidas como actores-constructores de redes, relaciones y sistemas de comportamientos histórico y social y al mismo tiempo son visualizadas como la consecuencia de la interacción y contradicción planteada con el entorno, sus lógicas de funcionamiento y coacción (Thiersch, 1998, 2002). En esta perspectiva,



“la permanente interacción, contradicción y replanteamiento dialéctico entre “lo manifiesto y lo latente” (Larrosa), “la doxa y la episteme” (Kosik), “lo instituido y lo instituyente” (Castoriadis), “lo estructurado y lo estructurante” (Bourdieu), “lo legítimo y hegemónico” (Gramsci), “la opresión alienante y la liberación dialógica” (Freire) subyace como un principio fundante de este paradigma para entender el comportamiento social de las personas” (Aparicio, 2007: 178).

La orientación del mundo de la vida facilita la visualización de la vida cotidiana y sus múltiples aspectos constitutivos como por ejemplo las rutinas, los hábitos y los sistemas de disposiciones del comportamiento; los presupuestos axiológicos, ideológicos y políticos que sostienen a la normalidad; los procesos y condiciones de producción del mundo simbólico y material; etc. (Thiersch, 1995: 221).

El aporte principal de la “Orientación del mundo de la Vida” (Lebensweltorientierung) se torna significativo al momento de organizar la intervención de la Pedagogía Social, que encarna un doble rol en el proceso de transformación social: en primer lugar, brinda apoyo y asistencia integral a personas circunscriptas en situaciones complejas y problemáticas; y, en segundo lugar, aboga por incrementar las competencias y las herramientas cognitivas y sociales para así poder elaborar de forma autónoma estrategias de resolución y superación frente a las restricciones y desventajas percibidas (Thiersch, 1997).

Las acciones socioeducativas orientadas al mundo de la vida no se remiten al análisis de casos, contextos o sujetos “problemáticos” sino que, por lo contrario, incorporan una forma de percepción del campo social más amplia y compleja en el que están situados los sujetos y las instituciones educativas reconociendo la multiplicidad de variables materiales, sociales e individuales que condicionan las situaciones de vida (conflictos, grupo objetivo, riesgo, etc.) y definen el sentido y la pertinencia de las propuestas a nivel pedagógico-social, político e institucional.

La idea sustancial de esta orientación hacia el mundo de la vida persigue que los sujetos en primera persona se entrometan en sus contextos, tomando parte, interviniendo, haciendo suyo el espacio donde intervienen y se plantean diferentes problemas. Participar en la elaboración de soluciones frente a situaciones dificultosas no se puede dar sino a través de la potenciación de la “capacidad de resolver conflictos” (Konfliktfähigkeit), que en términos de Thiersch (1997) se inscribe en los “(...) axiomas de toda cultura social que deben ser vividos - para la facilitación de la auto

organización (autonomía) y la solidaridad – (...) en contra de las actuales contradicciones y fragmentaciones que irrumpen sobre la organización de la vida” (Thiersch, 1997: 7).

La Pedagogía Social basada en la “orientación al mundo de la vida” aboga por adecuar la interacción entre el sistema social, las instituciones y los actores sociales, con el propósito de tornar más efectiva la disposición de programas de ayuda y compensación. A nivel práctico, la orientación hacia el mundo de la vida favorece la prevención, la proximidad a la vida cotidiana, la participación, la integración, la conexión, la descentralización y regionalización y la inmiscusión. A continuación, se esbozará una breve explicación de cada uno de los conceptos aquí expuestos:

- *Prevención:* desde esta arista se postula que la Asistencia Social no debe reaccionar (reagieren) sino mas bien actuar (agieren) sobre los diversos conflictos en su proceso de constitución. En este sentido, se provee de herramientas e infraestructuras de promoción y contención social capaces de articular la dimensión real y la potencial de los déficits, los riesgos y las necesidades sociales e individuales de los jóvenes.

- *Proximidad a la vida cotidiana:* este canon aboga por el reconocimiento de la complejidad de los actores y sus contextos. Una ayuda efectiva debe encaminarse hacia la realidad de todos los días – habitus (Bourdieu), al tejido de relaciones sociales (Castells), en el constructo de poderes en práctica (Foucault), en el tejido simbólico de las interacciones que erigen y “ordenan” la realidad social (Böhnisch, 1997).

- *Participación:* desde esta perspectiva las personas son visualizadas como “sujetos negociadores” capaces de gestionar y exigir las condiciones en torno a autoafirmarse (Selbstbestimmung) dentro de las relaciones históricas y sociales que los circunscriben. Con este fin el consenso es promovido como una herramienta inexorable para la organización e implementación de acciones vinculadas a la Asistencia Social (Liebrich, 2001).

- *Integración:* es el fundamento para la construcción de una sociedad incluida e incluyente. La integración alberga la posibilidad del cambio y la superación de restricciones que impiden la cohesión social y así también dificultan la aceptación de la diversidad cultural que no necesariamente sea análoga a la injusticia y la desigualdad: “(...) *el reconocimiento de las diferencias se une con la solidaridad, cuando los débiles y la manifestación de las carencias se observan y se interviene”* (Thiersch, 1997: 8).

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- *Conexión*: está ligada a la construcción de una agenda conjunta entre los servicios de la Asistencia Social y las iniciativas civiles, privadas e institucionales de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, Thiersch (1997) aduce a la idea de “nueva solidaridad profesionalidad” (neue Kollegialität) que debería facilitar la síntesis de diferentes referentes sociales y políticos que favorezca la creación de formas de ayuda e intervención social.

- *Descentralización y Regionalización*: con esta directriz se aboga por una definición local y regional de las funciones y las prioridades de las acciones y los programas correspondientes a los servicios sociales (Dienstleistung). Como un marco de referencia aparecen las zonas habitacionales (barrios), las redes sociales, las tradiciones locales, etc., que sostienen y dan sentido a la vida cotidiana de las personas (Thiersch, 1998).

- *Inmiscusión*: la sumatoria de los aspectos anteriormente expuestos debería promover una acción sistemática y efectiva posible de confluir en una Política Social global. En este sentido, se piensa que la capacidad de intervención de la Asistencia Social en la totalidad de los espacios sociales complejos y ámbitos de decisión debería poder articularse con el resto de las políticas estatales, como por ejemplo la política familiar, política barrial – comunitaria, política educativa y económica laboral, que están sujetas a otras competencias, prioridades y reglas de determinación (Mielenz y Münchmeier, 2001).

En Alemania, la influencia de modelos políticos y educativos escindidos de la realidad, autoreferidos y herméticos aún dominantes en el espacio educativo y las instancias de gestión de la política pública va en desmedro de una transformación genuina del modelo y las prácticas destinadas a mejorar la inclusión de los grupos sociales, especialmente de los sectores más desaventajados. Tanto la sociedad como el sistema educativo experimentan en la actualidad numerosas dificultades que exigen de reflexión y que además demandan el diseño adecuado de formas alternativas de trabajo e intervención socioeducativa. En este sentido, reordenar los diferentes dispositivos políticos, institucionales y profesionales se torna capital, dada la complejidad de las carencias sociales y pobrezas que afectan a las nuevas generaciones.



b. La participación como axioma de la intervención socioeducativa en Alemania

Desde la perspectiva de la intervención social y pedagógica, la *participación* se concibe como un elemento constitutivo de la vida democrática y de las opciones de las personas, que se conjuga en la disposición de las instituciones, los programas y los modelos de formación, todos ellos destinados al tratamiento, acompañamiento y potenciación de los diferentes grupos sociales.

El impulso de la participación de las personas en el espacio educativo aboga por la recuperación consciente y protagónica del poder de decisión de los actores al igual que la revalorización de los contextos socio-históricos de vida, la ampliación de las competencias sociales en la gestión individual y colectiva de sus propios intereses, y no como meros receptores pasivos de beneficios (Thiersch, 2002).

Desde la participación se define el rol de los actores sociales dentro del espacio educativo y social y se busca adecuar la labor de las instituciones y los actores políticos encargados de proveer programas y acciones (Gögercin, 1999; Galuske, 1993). Schnurr comenta que:

“el postulado de participación concierne por una parte al plano de la organización infraestructural y la disposición de programas en congruencia a las necesidades (...), por otra parte también está ligada al rendimiento y la efectividad (Leistungserbringung), vale decir al plano de las interacciones y de las relaciones sociales entre los utilizadores de servicios (Nutzern) y los profesionales.” (Schnurr, 2001: 1334).

La participación, en el marco de la acción comunitaria, asegura la distribución de responsabilidades, obligaciones y derechos a los actores sociales en los procesos y espacios donde se estructuran las políticas y los programas. En este sentido, se espera que la participación de los sujetos permita supervisar las concepciones y las propuestas de mediación socioeducativa, los estilos profesionales de intervención, la cultura organizacional y los referentes políticos e institucionales (Hansbauer, 2001).

3. Lo comunitario en el contexto de la intervención educativa en España

Desde una perspectiva técnica, las actuaciones de los profesionales sociales en el ámbito comunitario se asocian a una amalgama de expresiones, tales como intervención

comunitaria (Fantova, 2008; Pérez Serrano, 2007), acción comunitaria (Úcar y Llena, 2006), planificación y organización de la comunidad (Marchioni, 1988), etc., denotando significados diversos. Entre ellas la expresión “acción comunitaria” ha sido utilizada frecuentemente en el marco de la Educación Social en España, junto a la de “intervención (socio)comunitaria”, sin renunciar al uso de otras expresiones que enriquecen los análisis y significados atribuidos a la educación desarrollada en contextos comunitarios (animación sociocultural, dinámica de grupos, desarrollo comunitario, etc.).

Aludir a la acción comunitaria supone hacer referencia a la dimensión política de la comunidad, entendiendo que *“la comunidad por sí misma es un sujeto político y que puede, si quiere, compartir el liderazgo o los liderazgos como mejor crea y a partir de su propia decisión”* (Heras, 2008: 33). Hacer comunidad tiene que ver con la voluntad de las personas, con su protagonismo, con sus modos de entender el mundo, con sus decisiones y, en definitiva, con sus responsabilidades y compromisos. Bajo esta mirada,

“la educación será concebida como un espacio social colectivo de ensayo, revisión crítica e investigación, donde colaboran sectores de diversa edad, experiencia, especialización y capacidades. Esos espacios educativos se construirán como precursores de experimentación y creatividad social, donde el saber, la cultura y el poder se reexaminarán permanentemente” (Celorio, 2014: 20).

La acción comunitaria en los servicios sociales: una realidad educativa en transformación

Lo que hoy denominamos servicios sociales en España es entendido como un sistema mixto, en el que intervienen tanto la Administración Estatal, Autonómica y Local, como entidades sin ánimo de lucro y empresas privadas. A través del marco legislativo específico en esta materia se establece una distinción entre los servicios sociales comunitarios (también denominados básicos, generales, de atención primaria...) y los servicios sociales especializados. Los primeros constituyen el nivel de atención más próximo a la ciudadanía y el canal normal de acceso a los servicios sociales, y los segundos, dan respuestas a situaciones de gran complejidad y se caracterizan por una alta especialización técnica.

En todo el territorio español el principio de proximidad ha venido siendo, hasta la última reforma de la Administración Local (Ley 27/2013), la piedra angular para la organización y desarrollo del cometido de tales servicios. Según Jaraíz (2012), los servicios sociales son dispositivos de naturaleza relacional posicionados en un espacio de nexos entre el principio de comunidad y el principio de estado. La dimensión comunitaria de tales servicios se inspira, por una parte, en la existencia de un lugar para ubicar idóneamente los servicios, recursos y programas que facilitan el acceso al bienestar y, por otra, los servicios sociales se construyen como un espacio para reconstruir redes, fomentar la convivencia, el sentido de pertenencia y la participación social.

En concreto, el modelo comunitario de intervención presenta tres características básicas: la participación involucrada, el consenso y la autorreflexión (Sáez, 1999). Estos rasgos hacen posible visualizar las problemáticas sociales desde una perspectiva holística, multidisciplinar y compleja, planteando soluciones de carácter preventivo e integrador, en la línea del enfoque ecológico basado en la existencia de una interdependencia constante entre el individuo y su ambiente. Analizando las posibilidades del modelo comunitario en este contexto, cabe afirmar:

- La participación involucrada resulta un proceso más complejo y denso que la simple participación mecánica. Especialmente interesante resulta la significación que Demo (1988) atribuye al concepto de participación como conquista, como un proceso que se está continuamente rehaciendo. En este sentido la participación no es una dádiva que depende de quien crea espacios para la participación, tampoco puede ser concebida como concesión, porque no es un fenómeno residual de la política social, sino uno de sus ejes fundamentales entendiendo que la conquista participativa no se reduce a los servicios del Estado. Por último, la participación no ha de ser comprendida como algo preexistente, si así fuera caeríamos en una mirada asistencialista bajo la cual sólo participamos cuando nos conceden la posibilidad. Llegado este punto, la participación es interpretada como conquista, como práctica de la libertad que nosotros mismos ejercemos sin imposiciones.

- El consenso alude a la necesidad de que las personas participantes en el proyecto educativo estén de acuerdo con él. Las negociaciones posibilitan tratar las divergencias



y afrontar los problemas de manera democrática. Negociar, como objetivo de la participación, significa aceptar al otro como un igual y no como objeto de negocio o explotación. Contar con la implicación de los diferentes actores es un elemento fundamental que debe mantenerse durante cualquier proceso educativo.

- La acción comunitaria precisa de educadores y educadoras sociales que se autoperciban como profesionales reflexivos. La reflexión desde la práctica (Schön, 1998), fortalece la capacidad del educador o educadora de descubrir la complejidad de cada nueva situación y problemática social a la que ha de enfrentarse. Reducir el conocimiento profesional a la aplicación de teorías y técnicas científicas resulta insuficiente, al igual que reducir la práctica profesional a la resolución de problemas técnicos sin tener en cuenta encuadres más amplios y consolidados.

En España, desde las políticas públicas de bienestar social, concretamente en el escenario de los servicios sociales -entendidos como instrumentos de la política social orientados a garantizar el bienestar social de la ciudadanía- resulta evidente la existencia de una importante brecha entre el declaracionismo (lo que la acción comunitaria dice ser) y la práctica profesional (lo que está siendo). Distanciamiento que preocupaba en el pasado, cuando el sistema se encontraba en fase de desarrollo, y que se está intensificando en la actualidad; una afirmación que se sustenta en las siguientes constataciones (Varela, 2013):

- El carácter puntual de las actuaciones comunitarias, centradas en la realización de actividades en días señalados (violencia doméstica, derechos del niño, etc.) y la celebración de semanas culturales, aun existiendo un deseo técnico manifiesto de realizar acciones educativas a medio y largo plazo.

- La “pseudoparticipación” de la ciudadanía, dado que predomina una conceptualización nominal de la misma centrada en el número de personas que asisten a las actividades ofertadas, en lugar de poner el foco de atención en la verdadera implicación de los ciudadanos y ciudadanas en su desarrollo.

- La lentitud en la toma de decisiones comunes y en la coordinación entre los servicios educativos y culturales y otras entidades del territorio, causando



desmotivación en los profesionales para implicarse en proyectos de carácter comunitario.

- La existencia de conflictos de interés y divergencia de criterios entre el nivel técnico, político y la ciudadanía.
- La marcada tendencia de las políticas educativas y sociales por desresponsabilizar a la comunidad de sus deberes sociales, definiendo los problemas de la sociedad en clave aislada e individual.
- La insistencia de las políticas económicas, educativas y sociales en reducir la acción comunitaria a un ejercicio de caridad, alejada de la profesionalidad y la capacidad de implicación efectiva y planificada de la ciudadana en este proceso.

En España, las constataciones precedentes invitan a una lectura y comprensión de la acción comunitaria en clave de proceso, como un proyecto de futuro más que una realidad presente.

Conclusiones

Tanto en el contexto alemán como español son numerosos los argumentos que nos llevan a afirmar que la acción comunitaria se presenta como un ideal, a pesar de la multiplicidad de razones que justifican la urgente necesidad de que en el centro de las políticas sociales se sitúen actuaciones comunitarias más próximas a una visión ecológica de los hechos y acorde con la complejidad del territorio.

A pesar de las dificultades, en el contexto europeo, la acción comunitaria constituye un referente importante en la práctica profesional de los educadores y educadoras sociales, sobre todo en la línea de evitar que la atención individualizada se consolide como el eje central sobre el que gira el funcionamiento de los servicios educativos y sociales actuales.

Educar *en y con* la comunidad desde los servicios sociales u otros escenarios (asociaciones, centros educativos, organizaciones no gubernamentales, etc.) significa que los ciudadanos y ciudadanas adquieren los aprendizajes necesarios para tomar parte



en la *res* pública, no sólo estando informados sino alcanzando el poder suficiente que les permite influir en las instituciones comunitarias.

La construcción pública - comunitaria del sujeto se sustenta en una educación que en ningún caso puede ser excluyente ni exclusiva, cuya función es potenciar en todos los sujetos sin distinción su capacidad de participación y de actuación en un proyecto colectivo y, de forma paralela, intuir y promover el desarrollo de políticas económicas, educativas y sociales cuyo eje sea la comunidad comprendida como un marco de convivencia democrática y de práctica de la solidaridad social.

Tanto en el contexto español como alemán, desde una perspectiva neoliberal, hacer referencia a una Pedagogía Social y una Educación Social de la dignidad fundamentada en los derechos humanos y la visión comunitaria puede ser observada como un retroceso, pero ante las situaciones de privación, de pobreza e injusticia que siguen afectando a miles de personas, tiene sentido poner una vez más en valor la esencia comunitaria de cada sujeto, respetando su condición de agente de cambio y promoviendo la solidaridad (el vivir juntos, que decía Delors, 1996) como garantía de igualdad e inclusión en las sociedades democráticas.

Bibliografía

- Aparicio, P. (2007). *La Política Educativa Argentina y el incremento de la desocupación juvenil. Orientaciones y estrategias alternativas de integración socio – educativa desde el aporte de las Políticas de Transición y la Pedagogía Social Alemana*. Tübingen: Biblioteca de la Universidad de Tübingen (Alemania). [en línea]. http://tobiaslib.ub.unituebingen.de/volltexte/2007/3028/pdf/aparicio_complete.pdf [12 de marzo de 2014]
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Blanco, A. (1988). “La Psicología Comunitaria ¿una nueva utopía para el final del siglo XX?”. En Martín, A.; Chacón, F. y Martínez, M. (coords.) *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. München: Weinheim.



- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Celorio, J. (2014). “Educación na e para a transición emancipatoria”. *Revista galega de educación*, núm. 58, págs. 16-20.
- Delanty, G. (2006). *Community*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Demo, P. (1988). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez.
- Etzioni, A. (2001). *La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Fantova, F. (2008). *Sistemas públicos de servicios sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Galuske, M. (1993). *Das Orientierungsdilemma. Jugendhilfe, Sozialpädagogik, Selbstvergewisserung und die moderne*. Berlin: Arbeitsgesellschaft.
- Gögercin, S. (1999). *Jugendsozialarbeit. Eine Einführun*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Gomà, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. En *Res. Revista de Educación Social*. Monográfico de Educación Social y trabajo con la comunidad, núm. 7. [en línea]. <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=251>. [14 de marzo de 2014]
- Grunwald, K. y Thiersch, H. (2001). “Lebensweltorientierung“. En Otto, H. U. y Thiersch, H. (edit.). *Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik*, 2, Völlig neu bearbeitete Aufl, págs. 1136-1148. Neuwied: Luchterhand.
- Guareschi, P. (2008). “El misterio del a comunidad” (Introducción). En Soforcada, E. y Castellá, J. (comp.) *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*, págs. 15-24. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y tecnología como “ideología”*. Madrid: Tecnos.
- Hansbauer, P. (2001). “Fachlichkeit in erzieherischen Hilfen – Konzepte, Methoden und Kompetenzen“. En Birtsch, V.; Münstermann, K. y Trede, W. (edits.). *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung*, págs. 353-375 . Münster: Juventa.
- Heras, P. (coord.) (2008). *La acción política en la comunidad*. Barcelona: Graó.



- Hombrados, M. I. (2011). “Sentido de comunidad”. En Fernández, I.; Morales, J. F. y Molero, F. (coords.). *Psicología de la intervención comunitaria*, págs. 97-128. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Jaraíz, G. (2012). *Intervención social, barrio y servicios sociales comunitarios*. Madrid: Cáritas, Fundación FOESSA.
- Liebrich, I. (2001). “Mitbestimmung und Partizipation”. En Fühlbier, P. y Münchmeier, R. (edits.). *Handbuch Jugendsozialarbeit*, 2 Volumes, págs. 68-85. Münster: Votum.
- López, E. (2013). “Tempos de crise, Estado do Benestar e Educación Social. Fora de cobertura?” En Candedo, M. (coord.). *A educación dereito o mercadoria?*, págs. 149-164. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento.
- Marchioni, M. (1988). *Planificación social y organización de la comunidad: alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Popular.
- Mielenz, I. y Münchmeier, R. (2001). “Jugendsozialarbeit als Einmischungsstrategie”. En Fühlbier, P. y Münchmeier, R. (edit.): *Handbuch Jugendsozialarbeit* Bd. 1, págs. 408-417. Münster: Votum-Verlag.
- Pérez Serrano, G. (coord.) (2007). *Intervención sociocomunitaria*. Madrid: UNED.
- Sáez, J. (1999). Modelos comunitarios. El enfoque comunitario. En, Ortega, J. (coord.). *Pedagogía social especializada*, págs. 52-98. Barcelona: Ariel.
- Schnurr, S. (2001). “Partizipation”. En Thiersch, H. y Otto, H. U. (eds.). *Handbuch Sozialpädagogik/Sozialarbeit*, vol. 3, págs. 1330-1345. München: Luchterhand.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Thiersch, H. (1997). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgabe und Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Thiersch, H. (1998). “Notizen zum Zusammenhang von Lebenswelt, Flexibilität und flexiblen Hilfen”. En Peters, F.; Trede, W. y Winkler, M. (edits.). *Integrierte Erziehungshilfen was ist dran an den Hilfen aus einer Hand?*, págs. 24- 36. Frankfurt am Main: Opladen.
- Thiersch, H. (2002). *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.



- Thiersch, H. (2014). “Zur Bedeutung des Konzepts der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit”. En Bütow, B.; Chassé, K. y Lindner, W. (eds.). *Das Politische im Sozialen*, págs. 147-166. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.
- Tönnies, F. (1979). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* [1887]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Úcar, X. (coord.) (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Úcar, X. y Llena, A. (coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Varela, L. (2013). *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

