

La relación educativa en los servicios sociales comunitarios: percepciones de educadores y educadoras sociales

LAURA VARELA CRESPO

Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España

1. Introducción

Los servicios sociales comunitarios, entendidos como agentes de educación social, caracterizados por su descentralización territorial y la tendencia a la universalización de sus actuaciones, posibilitan la adopción y planificación estratégica de iniciativas orientadas a la potenciación de la vida comunitaria del territorio en el que se ubican; así como el favorecimiento de una mayor autonomía de los sujetos a través de acciones socioeducativas que se llevan a cabo en los diversos contextos de la vida cotidiana.

Seguidamente, a través de la reflexión teórica y de las voces de varias educadoras sociales en activo, focalizamos nuestra atención en la relación educativa que se establece entre el educador y el educando. Evidenciamos, a través de sus testimonios, la necesidad de un cambio de mirada en los procesos socioeducativos que se llevan a cabo, a fin de otorgar una mayor autonomía a los sujetos, asumiendo el educador un rol de guía, acompañante y mediador. También se ponen de manifiesto las múltiples contradicciones entre las que oscila el quehacer profesional del educador (autonomía *versus* dependencia, individuo *versus* comunidad, confianza *versus* desconfianza, experto *versus* ciudadano, etc.); a todas ellas de una forma u otra haremos referencia en los siguientes apartados.

El cambio de mirada acerca de las posibilidades de intervención educativa exige la búsqueda de nuevas rutas no sólo en las políticas sociales y en el marco normativo, sino también en el nivel micro de los servicios sociales, es decir, en el de las interacciones humanas, donde se sitúa su dimensión más subjetiva.

2. La construcción de la relación educativa desde la mirada socioeducativa

Las interacciones o relaciones establecidas entre educadores y educandos, suelen iniciarse bien por demanda del propio educando, por iniciativa del profesional o por mandato de la institución pública en la que trabaja. Constituye una exigencia ineludible que el educador o educadora tenga claro cuál es su papel desde el primer momento, a fin de evitar frustraciones personales innecesarias, conseguir afrontar de manera adecuada situaciones complejas que puedan exigir una mayor coordinación con otros profesionales, manteniéndose como un referente pedagógico, pero también humano, a lo largo de todo el proceso.

Siguiendo a Violeta Núñez (1990), la relación educativa viene definida en torno a las siguientes características: es siempre intercambio limitado entre los agentes y los sujetos; la autoridad del agente se adscribe al lugar que desempeña como portador del saber y para la transmisión del mismo; es un

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 57/1 – 15/12/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



intercambio diferido en el tiempo y supone la existencia de un contrato, en el sentido de que agente y sujeto han de estar seguros del valor social del objeto a recibir como contrapartida.

La autenticidad, que el educador sea como realmente es, constituye una de las premisas fundamentales para que la persona respete y valore al profesional. Asimismo, el educador ha de generar y mantener una actitud de empatía hacia la persona, prestando atención y escuchando activamente lo que le desea comunicar. La labor del educador social requiere de un alto nivel de conciencia, de reflexión ética, de extroversión, de compromiso, así como de sentido de responsabilidad profesional. También, y por qué no, de sentido del humor.

Una de las principales herramientas de las educadoras y educadores sociales reside en su capacidad para activar procesos interpersonales, con su propio cuerpo y su mente, lo que supone que deben poder definir contenidos, relaciones, dinámicas y métodos (AIEJI, 2005). Pero la utilización del humor como herramienta educativa, la denominada *sonrisa socioeducativa* (Baiget, 2005), es una práctica poco común en el escenario de los servicios sociales y puede resultar de gran utilidad a fin de que las personas comprendan sus problemas desde una visión menos traumática y los profesionales desarrollen su labor desde una perspectiva más humana.

También, con la proximidad y buen hacer del educador se contribuirá a la disminución del maltrato institucional, que se manifiesta frecuentemente a través del posicionamiento que adoptan los trabajadores de lo social, con lenguajes inapropiados, tiempos de dedicación insuficientes y actitudes demasiado distantes y alejadas de los códigos culturales de la ciudadanía. Asimismo, las condiciones de precariedad de algunos centros de servicios sociales continúa incrementando la imagen negativa de tales servicios y su dedicación a ciudadanos y ciudadanas de "segunda".

De este modo, la distancia entre el mundo integrado y el mundo de la marginalidad tiende a agrandarse no sólo por la presencia de nuevos factores que crean marginalidad, sino, sobre todo, por la mitificación de las representaciones mismas (García Roca, 1991). La estigmatización de las personas que acuden a los servicios sociales sigue presente, al ser clasificadas en alguna de las categorías al uso: menores absentistas, alcohólicos, drogodependientes, inmigrantes, ancianos, etc. De este modo, el individuo queda reducido a los límites de la no-persona, del no-sujeto, negándosele el derecho a movilizar sus propios recursos y volver a asumir el protagonismo perdido en la dinámica social.

La persona estigmatizada, situada en una posición de inferioridad, se encuentra insegura respecto a las interacciones que va a llevar a cabo con el profesional de los servicios sociales. De ahí que hasta que no se produce el primer contacto, no tiene certeza acerca de si la actitud del educador -que acaba de conocer- será de rechazo o de aceptación.

En este sentido, la incertidumbre que viven las personas que acuden por primera vez a los servicios de bienestar social condiciona la relación educativa que se pueda establecer. En la primera aproximación, la palabra del educador es registrada por el educando, pero dado que habrá tantas interpretaciones como sujetos diferentes, según Núñez (2003: 46), «es interesante buscar algo que posibilite un acercamiento particular a cada uno: una pregunta, una mirada, una aprobación, un gesto...».

En este marco, la superación de la visión de asistente-asistido resulta una exigencia de primer orden, en la medida en que la victimización de la ciudadanía perpetúa la situación de necesidad en la que se encuentra. Ya en la década de los ochenta, Ordinas y Thiebaut (1987), apuntaban a la necesidad de cambios en la mentalidad de la gente, de los profesionales y de las instituciones del Estado. Las personas han de conocer sus derechos, exigirlos y colaborar en la búsqueda de soluciones solidarias; los profesionales y las instituciones del Estado deben promover el bienestar de los ciudadanos.

2.1 La relación educativa en la actuación individual

La actuación educativa que realiza el educador o educadora social se incluye dentro de las directrices de un centro de servicios sociales concreto, de un equipo de trabajo y puede venir delimitada por la existencia de un contrato entre el profesional y la persona con la que se interviene. El establecimiento del contrato en servicios sociales frecuentemente es realizado por las trabajadoras sociales (especialmente en la prestación de Renta Mínima de Inserción) aunque también los educadores pueden llegar a realizar este tipo de acuerdo, de forma oral o por escrito. Sin embargo, sea o no establecido por el educador éste va a influenciar las actuaciones educativas que se han de llevar a cabo.

El contrato oral es utilizado con mayor frecuencia por los profesionales de la Educación Social. Es menos formal que el contrato escrito, permite la clarificación necesaria y da, naturalmente, una mayor flexibilidad (De Robertis, 2003). Frecuentemente los educadores y educadoras sociales establecen acuerdos con las personas, que no pueden ser catalogados como contratos, pero que expresan los niveles de consenso alcanzados conjuntamente con los sujetos o grupos, los objetivos y acciones que se van a llevar a cabo en un futuro próximo. En cualquier caso, se precisa de una participación real y activa de la persona y una clara explicación de cuál es el papel del profesional y el porqué de su actuación. Las principales fases implicadas en la construcción de un contrato, según Cristina de Robertis (2003) son:

- *Fase preliminar:* es el momento de la toma de contacto y una etapa de conocimiento mutuo. En esta etapa se exploran las expectativas recíprocas, se clarifican las funciones y la posición de cada uno.
- *Fase de negociación:* se trata de la búsqueda de un acuerdo respecto a puntos precisos. En esta fase podemos distinguir cuatro momentos: clarificar los pasos a seguir y las aspiraciones; establecer objetivos comunes; elaborar un plan de trabajo y formalizar el contrato.
- *Fase de puesta en marcha de los compromisos:* comprende el reparto de tareas, es decir, la toma de conciencia de las responsabilidades asumidas por cada una de las partes; el acompañamiento y el reajuste del contrato, revisando y modificando los acuerdos por iniciativa de ambas partes.
- *Fase de evaluación de los resultados:* consiste en un análisis de los pactos y de los compromisos creados y ejecutados. Esta evaluación puede ser de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto, aunque la valoración de las actuaciones educativas en servicios sociales mayoritariamente se realizan desde un enfoque cuantitativo de los hechos.

No obstante, es importante que el educador tenga en cuenta que el principal objetivo del establecimiento de un acuerdo y la clarificación de los compromisos entre el profesional y el sujeto se centra en la mejora de la situación actual de la persona y la transformación de sus condiciones de vida, asumiendo

ésta un papel protagonista. Se trata, en palabras de Myles Horton (2002), de transmitir las ideas sin tener que humillar a las personas, intentando hacer que piensen y analicen sus propias experiencias.

En este sentido, resulta clave que el educador fundamente su actuación en la existencia de una confianza recíproca de antemano. El proceso educativo no puede estar basado en la desconfianza, en las contrapartidas propias de los sistemas de protección social, sino que ha de trascender tales situaciones para crear un ambiente de confianza mutua y poder facilitar el inicio de un proceso de aprendizaje compartido. *¿Cómo es posible educar si no confiamos en la persona a la que estamos acompañando?*

Lejos quedan el conjunto de recomendaciones y prácticas profesionales que de manera más o menos explícita señalan que el educador ha de observar sin ser visto, actuar sin informar, realizando una labor cuasi-expiatoria. Sugerencias del tipo «la observación se realiza cuando la persona no se dé cuenta de la misma» (Hernández y Cívicos, 2005: 133), no tienen cabida en la concepción de la intervención socioeducativa en la que nos situamos.

Si bien es cierto que el educador ha de desempeñar una labor de observación y diagnóstico de la realidad, de búsqueda de recursos, etc., no ha de hacerlo desde el anonimato y la actuación encubierta. Al educador social, al igual que al resto de profesionales del trabajo social, le corresponde «aclarar cuál es su papel, cuál es su lugar en la institución, por qué motivo ha tomado la iniciativa de encontrarse con el usuario o si, por el contrario, es el usuario el que ha tomado la iniciativa del encuentro, qué tiene derecho a esperar de su intervención. Una explicación simple, clara, utilizando términos accesibles, será la que mejor se acepte y la que mejor se comprenda» (De Robertis, 2003: 120).

2.2 La relación educativa en el trabajo comunitario

En las comunidades, la actuación de los profesionales sociales se ha vinculado a múltiples expresiones (acción comunitaria, intervención comunitaria, planificación y organización de la comunidad, etc.), denotando significados diversos. Entre ellas, se opta por la expresión acción comunitaria al ser frecuentemente utilizada en el marco de la Pedagogía Social.

La acción comunitaria, siguiendo a Úcar y Llena (2006: 39), se entiende como «un macro concepto o concepto inclusivo, dado que abarca todo un conjunto de acciones desarrolladas por una multitud de actores -que pueden incorporar o no a profesionales- y que hacen referencia a espacios y escenarios compartidos. En dichas acciones se consensuan objetivos y se pactan significados de cara a alcanzar unas metas que orientan hacia la transformación social». La acción comunitaria, por tanto, implica la existencia de interrelaciones entre múltiples agentes, convirtiendo las carencias individuales y colectivas en potencialidades.

Desde esta perspectiva, los educadores y educadoras sociales juegan un papel decisivo «de cara a la consecución de una población consciente e informada, motivada hacia la construcción de sus propias identidades en un mosaico de diversidades, crítica y con mentalidad cívica. Prácticas que, si asumen con coherencia su alcance institucional y comunitario han de ser promovidas para todos los ciudadanos: no podrán ser exclusivas ni excluyentes, ya que su primera y esencial justificación reside en la promoción de los intereses colectivos y del bien común, mediando entre las necesidades de las personas y los derechos sociales» (Caride, 2006: 172).

El educador social en la comunidad, por tanto, ha de asumir un papel de dinamizador del territorio, situándose en lo cotidiano como espacio preferente de su actuación. La relación educativa en la acción comunitaria se articula en torno a los siguientes principios:

- El educador se convierte en un profesional de referencia para la población, realizando funciones de asesoramiento, de apoyo, de información, etc., encaminadas a la consecución de la autonomía de los sujetos y comunidades, abandonando los clásicos modelos paternalistas perpetuadores de la dependencia de los "usuarios" de los servicios sociales.
- El profesional no adopta un rol de experto, sino que aprovecha y respeta las aportaciones y recursos de todos y cada uno de los participantes.
- El proceso educativo posibilita la participación de diferentes actores sociales implicados en la mejora de las características del territorio.
- Se diversifican los espacios de intervención, de manera que el educador o educadora trabaja en donde se encuentran las situaciones de necesidad y de dificultad de la ciudadanía.
- Los servicios sociales son entendidos como contextos próximos, participativos y multidimensionales, abiertos a la comunidad e integrados en las redes educativas y sociales que conforman el ámbito local.

Sin embargo, en la actualidad, según Cívís y Riera (2007), el paso de una pedagogía comunitaria centrada exclusivamente en los déficits (paliativa) a una pedagogía comunitaria catalizadora de redes socioeducativas, preventiva, integradora e interprofesional está siendo limitado por los siguientes aspectos: la focalización de lo educativo exclusivamente en la escuela, con el consiguiente desbordamiento de ésta; la falta de convivencia y de relaciones dado que la sociedad es cada vez más individualista y competitiva; la falta de reconocimiento del valor educativo de la comunidad y de sus agentes, más allá de la escuela y la familia; la existencia de un posicionamiento teórico sin correspondencia con la praxis, predominando un discurso "políticamente correcto" pero sin actuaciones acordes con estos planteamientos.

La apertura de los servicios sociales a diferentes contextos, facilitadores de la intervención socioeducativa, exige pasar de una *época de cambio a un cambio de época*, que sitúe a los servicios sociales y a la educación en el centro de los principales discursos y líneas de actuación de la política social. El paternalismo y asistencialismo que amenaza con convertir a los servicios sociales «en enclave de meras oficinas gestoras de prestaciones, desde las que se administra un nutrido catálogo de recursos con carácter preferentemente paliativo o compensador de problemáticas ya existentes» (Navarro, 2004: 161), necesita de nuevas rutas orientadas hacia la construcción de redes socioeducativas locales basadas en el trabajo colaborativo y en la interconexión de las diversas instituciones y servicios del territorio.

Aproximación al 'quehacer' educativo de las educadoras y educadores sociales en los servicios sociales comunitarios

En las siguientes páginas ofrecemos los testimonios de varias educadoras y educadores sociales (no todos han cursado la titulación de Educación Social pero ejercen de educadores en los servicios sociales municipales) que fueron entrevistados en el mes de abril de 2010 en un municipio de Andalucía próximo a la ciudad de Sevilla.

Se trata de un conjunto de datos recogidos en el marco de la investigación denominada “La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios”¹ que se centra en la realización de un estudio de casos múltiple en tres realidades municipales diferenciadas, situadas en Galicia, Cataluña y Andalucía (España) con el fin de estudiar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y el quehacer de los educadores y educadoras sociales.

El acceso al campo se llevó a cabo mediante la presentación del proyecto de investigación a uno de los educadores del municipio. En este sentido, la intermediación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía resultó fundamental para el establecimiento del primer contacto con el profesional.

Las entrevistas realizadas fueron estructuradas en base a tres bloques temáticos: perfil profesional, práctica socioeducativa, perspectiva comunitaria y trabajo en red. Además, se emplearon otras técnicas de recogida de información como el diario de campo, la observación de actividades y el registro fotográfico.

En esta investigación, no se pretende encontrar a un educador “tipo”, ni siquiera acceder a un conocimiento generalizable, sino posibilitar el surgimiento de elementos «que nos revelan una trayectoria colectiva, un itinerario compartido, una imagen viva, no exenta de contradicciones, acerca de cómo y quiénes dan cuerpo a esta profesión» (Meira, 2003: 61).

El proceso de acompañamiento educativo es una de las principales tareas que ha de desarrollar el educador en los servicios sociales. El objetivo básico del acompañamiento social, siguiendo a Planella (2006: 102), «es ayudar a las personas en situación de dificultad a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión y establecer con ellas una relación de escucha, soporte, consejo y ayuda mutua». En este proceso, el educador trabaja desde la proximidad y con flexibilidad, acercándose al medio en que viven los sujetos y facilitando que la acción socioeducativa pueda discurrir por cauces o caminos no previstos.

También el educador desarrolla un rol de guía y mediador, al tiempo que ha de concretar su labor en la planificación, seguimiento y evaluación de las acciones formativas, considerando a las personas como agentes de su propio desarrollo, individual y colectivo.

Se trata de una función mediadora próxima a la mediación tradicional, en el sentido de aproximar las diferencias entre las personas o instituciones involucradas, facilitar el acuerdo y el cambio consensuado, poner en valor capacidades como la escucha activa, la paciencia, la perseverancia, etc., necesarias en todo proceso de mediación; pero se diferencia de la mediación en sentido estricto en el momento en el que el educador no puede asumir una postura neutral en sus prácticas socioeducativas, -al estilo del mediador en un proceso de mediación tradicional- en el que existen varias partes en conflicto y el facilitador interviene desde la neutralidad e imparcialidad para que las personas negocien sus diferencias y lleguen a un acuerdo.

En este sentido, ha de quedar claro que aunque los profesionales de la educación se sirven de las estrategias mediadoras, la educación no se reduce a la mediación, ya que muchos de sus planteamientos y realizaciones tienen un alcance eminentemente político.

¹ Investigación financiada por el Ministerio de Educación (AP2007-04471). Programa de Formación de Profesorado Universitario.

Centrándonos en las entrevistas realizadas, los educadores y educadoras fueron interpelados acerca de la población con la que trabajan, el tipo de intervención que prevalece en las acciones socioeducativas que desarrollan, las estrategias que emplean en las relaciones con los participantes, etc.; todo ello en el contexto de los servicios sociales municipales.

Las siguientes profesionales, al tiempo que ofrecen sus pareceres, brindan sus experiencias, poniendo en evidencia el complejo mundo de los educadores y educadoras y sus prácticas profesionales. Recorriendo las prácticas de cuatro educadoras se va revelando su parecer acerca de algunos de los tópicos señalados.

Lucía, dinamizadora de una barriada en situación de aislamiento social, indica:

Desde mi propia perspectiva, lo más importante son las personas. Si ya tienes esa base de que te preocupan las personas es un poco como que, bueno, tienes eso en la mente, tienes esa preocupación pues tienes que buscar recursos. Yo creo que tienes que ser una persona muy sociable, preguntar, hablar con todo el mundo, porque a veces en la misma calle vas encontrando soluciones, o te van dando otras vías o te van dando explicaciones. Entonces tienes que ser alguien muy dialogante, tienes que planificar y motivar a la gente. Yo creo que sería un poco la motivación, la planificación y la comunicación. Serían los tres pilares.

Manuela, educadora que trabaja con adolescentes que son expulsados del IES de la zona, indica que las intervenciones que realiza son esencialmente de carácter individual, salvo que tenga que contactar con alguna familia en concreto o acudir al centro escolar. Afirma lo siguiente:

No tengo ninguna estrategia pensada. Es simplemente qué quieres de mí y aquí estoy para ver si lo puedo resolver. Pero normalmente salvo en determinadas ocasiones en que necesito intervenir, que necesito sacar algo de ese joven, que tengo que pedirle algo a cambio de una contraprestación o que le tengo que echar una bronca, salvo en esas circunstancias, es la gente la que viene a buscarme. En los otros casos, no tengo más remedio que ponerme lo más serio posible, a veces me entra la propia risa porque yo no soy así, pero salvo en esas condiciones.

Sara, educadora del programa de absentismo que desarrolla su labor educativa dentro de un Centro de Educación Infantil y Primaria afirma que:

Lo más importante es el lenguaje positivo. Ellos, si te fijas en el sitio donde viven, todo es muy negativo. Las calles están sucias, la gente grita muchísimo, no le tienen valor a la vida, cualquier cosa saltan chispas y es una pelea, o es la ira, o es, tienen mucha rabia metida en el cuerpo. Y además ellos mismos lo viven. Se levantan por la mañana y probablemente se levanten y en muchos casos ya sea "¡ay el niño este, qué asco de niño!" y no sé qué.

Los testimonios presentados dan cuenta de la existencia de procesos compartidos, apuntando todos ellos a las competencias básicas que ha de poseer el educador social en los servicios sociales comunitarios para acompañar a las personas; éstas han de ser entendidas desde una perspectiva global, con sus múltiples dimensiones (corporal, intelectual, social, etc.), sus dificultades y sus potencialidades.

Según Luzuriaga (1966: 156), dado que el educador «es el factor decisivo en la educación su formación constituye el eje de su personalidad profesional». En este proceso de formación y de construcción de la profesión de los educadores y educadoras sociales, el enfoque por competencias ha ido adoptando en los últimos años una posición relevante. Entendemos que «una competencia se caracteriza por la capacidad

de los educadores por movilizar recursos (saberes, destrezas, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y coherencia en un conjunto de situaciones» (Sáez, 2009: 16).

No obstante, en el debate de las competencias, según Sáez (2009) están presentes dos lógicas diferenciadas: la lógica disciplinar, del mundo académico, y la lógica profesional, del mundo de la práctica. En este sentido, la promoción de un mayor acercamiento entre ambas a través del impulso de estudios que tengan como principal referente el mundo profesional de los educadores y educadoras sociales, constituye un importante desafío para superar la división tradicional entre los conocimientos académicos y la práctica cotidiana.

En cualquier caso, tanto la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) en el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, como la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007) han presentado sus propuestas, clasificando las competencias de los educadores y educadoras sociales.

Tomando como referencia el *Libro Blanco*, destacamos una serie de competencias transversales (genéricas), comunes a los profesionales de la Pedagogía y de la Educación Social, que se subdividen en: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

En primer lugar, las competencias instrumentales son aquellas que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental; entre ellas se sitúan algunas consideradas básicas en el ámbito de los servicios sociales, tales como la planificación y organización y la resolución de problemas y toma de decisiones.

En segundo lugar, las competencias interpersonales tienden a facilitar los procesos de interacción social y de cooperación, y están integradas por la capacidad de crítica y autocrítica, el reconocimiento y el respeto a la diversidad multicultural, las habilidades interpersonales entendidas como la capacidad para relacionarse positivamente con otras personas y el compromiso ético.

Por último, las competencias sistémicas aluden a la capacidad del individuo para tener la visión de un todo, anticiparse al futuro, destacando la habilidad de adaptarse a situaciones nuevas y el compromiso con la identidad y desarrollo profesional, valorándose como profesional que ejerce un servicio a la comunidad y se preocupa por la actualización permanente.

Además de la importancia de la formación de los profesionales, en la información analizada se pone de manifiesto la necesidad de la reconceptualización de los servicios sociales, destinados a reconvertirse en servicios educativos del territorio, contribuyendo significativamente a la dinamización de las comunidades. En consonancia con la filosofía de las ciudades educadoras cuya Carta inicial fue aprobada en Barcelona en 1990, se acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales para desarrollar todas las potencialidades educativas de las personas y de las comunidades, al tiempo que se afirma que «cualquier intervención significativa ha de garantizar la coordinación entre las administraciones implicadas y sus servicios. Se fomentará también la cooperación de las administraciones con la sociedad civil libre y democráticamente organizada en instituciones del llamado tercer sector, organizaciones no gubernamentales y asociaciones análogas» (principio 17).

En este sentido, se centra la atención en la transversalidad de las políticas de inclusión social en diferentes ámbitos de actuación, no únicamente en los relacionados con los servicios sociales sino en coordinación con otras administraciones y departamentos con competencias en inclusión social. El cambio de mirada acerca de los contextos de intervención pasa por la búsqueda de nuevas oportunidades sin olvidar el pasado, pero considerando el presente y caminando hacia el futuro.

3. Conclusiones

Los servicios sociales comunitarios necesitan mejorar su imagen y conseguir un nuevo posicionamiento en los contextos en los que se localizan. Para ello no pueden ser meros dispensadores de prestaciones localizados en la periferia del sistema de bienestar social y de los municipios y comunidades. No obstante, lo periférico, según Aliena (2005), es algo sin presencia, con un peso y un poder relativos mucho menores que todo lo que se sitúa en el centro. El recorte del gasto público en la actual situación de crisis socioeconómica dificulta este cambio de posición, especialmente en una época en la que la estabilidad de algunas de las ramas del bienestar social (pensiones, sanidad, etc.) ha empezado a cuestionarse.

Pero más allá de la ayuda rápida y puntual, el proceso educativo -como señala García Roca (2006)- requiere de largos plazos y estrategias planificadas. Si bien, la educación no constituye la ansiada panacea que resolverá los problemas sociales, presenta, a través de la labor de los educadores, importantes potencialidades para mejorar las condiciones de vida de las personas y colectivos en el ámbito local.

Centrándonos en el análisis de la relación educativa y aproximándonos a la perspectiva microsociológica basada en el estudio de la relación social en una escala reducida, se ponen de manifiesto los retos y propuestas que tanto en las actuaciones de tipo individual como en la intervención comunitaria han de asumir el educador y educadora social para alcanzar prácticas socioeducativas transformadoras.

Tales actuaciones presentan notables exigencias al profesional, en la medida en que el acompañamiento es indisoluble de la idea de doble derecho (Alonso y Funes, 2009): el derecho a recibir determinadas prestaciones o servicios básicos, y también el derecho al apoyo personalizado. También se exigen modificaciones en la propia estructura y funcionamiento de los centros de servicios sociales, en los equipos profesionales, en la diversificación de los contextos de actuación, en la flexibilización de los horarios burocráticos de atención municipal, así como de coordinación y trabajo en red de los profesionales y de las instituciones y servicios del territorio.

Son múltiples los retos y numerosos los desafíos que se presentan desde la perspectiva de la reconceptualización de la dimensión socioeducativa de los servicios sociales y más aún en los procesos que conlleva toda relación educativa. La profundización y el esclarecimiento de la misma constituye un campo apasionante, aunque lleno de dificultades; pero en la medida en que los profesionales sepan cómo establecer el primer contacto con la persona o la comunidad y desarrollar los procesos de acompañamiento social, se habrán dado los primeros pasos para la reinterpretación de los escenarios de intervención. De este modo, se estará contribuyendo al establecimiento de relaciones educativas más democráticas, más justas y más solidarias con la ciudadanía y las comunidades.

Bibliografía

- AIEJI (2005). Marco conceptual de las competencias del educador social. <http://www.redligare.org/img/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf> [consulta: julio 2010].
- ALIENA, Rafael (2005). Descenso a periferia. Valencia: Nau Llibres.
- ALONSO, Ismael y FUNES, Jaume (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social*, 42, 28-46.
- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES.
- BAIGET, Jordi (2005). La sonrisa socioeducativa. *Revista de Educación Social*. <<http://www.eduso.net/res/?b=7&c=56&n=158>> [consulta: julio 2010].
- CARIDE, José Antonio (2006). La educación social en la acción comunitaria. En Xavier ÚCAR y Asun LLENA (Coords.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó, 157-194.
- Carta internacional de ciudades educadoras (1990). <http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf> [consulta: noviembre 2010].
- CÍVIS, Mireia y RIERA, Jordi (2007). La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional. Valencia: Nau Llibres.
- DE ROBERTIS, Cristina (2003). *Fundamentos del trabajo social*. Valencia: Nau Llibres.
- FREIRE, Paulo y HORTON, Myles (2002). *O caminho se faz caminhando*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- GARCÍA ROCA, Joaquín (1991). Metodología de la intervención social. En *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular. 11-29.
- _____ (2006). Memorias silenciadas en la construcción de los servicios sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 197-212.
- HERNÁNDEZ, Manuel y CÍVICOS, Asunción (2005). Teorías y modelos del trabajo social con casos, familias y otras unidades de convivencia. En Tomás FERNÁNDEZ (Coord.). *Trabajo social con casos*. Madrid: Alianza, 59-107.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1966). *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Losada.
- MEIRA, Pablo (2003). Vidas de educadores sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 321, 60-67.
- MORÁN, Carmen (2009). El cuarto pilar del bienestar está cojo. *El País*, 20 de julio de 2009. <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/cuarto/pilar/bienestar/cojo/elpepisoc/20090720elpepisoc_1/t.es>. [consulta: julio 2010]
- NAVARRO, Silvia (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: CCS.
- NÚÑEZ, Violeta (1990). *Modelos de la educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- _____ (2003). El vínculo educativo. En H. TIZIO (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 19-47.
- ORDINAS, Teresa y THIEBAUT, M^o Paz. (1987). *Los servicios sociales comunitarios*. Madrid: Siglo XXI.
- PLANELLA, Jordi (2006). *Los hijos de Zotikos. Una antropología de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, Juan (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- ÚCAR, Xavier y LLENA, Asun (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.