

Intervención socioeducativa en comunidades locales.

Andrés Escarbajal de Haro.

Universidad de Murcia.

Introducción-justificación

“Nuestras vecindades son naciones pequeñas y subdesarrolladas. Son propiedad, en general, de personas de afuera, que las consideran como inversiones provechosas. El dinero local es puesto en instituciones financieras que lo invierten fuera de la economía local. Las agencias de comunicaciones pertenecen a corporaciones multinacionales que dan pocas noticias sobre asuntos locales y que limitan las posibilidades de la comunicación interna o del intercambio de información con otras comunidades. La noticia local es secundaria frente a la cobertura internacional; es mucho más fácil saber lo que ocurre en la mitad del mundo que lo relativo a otra parte de nuestra propia vecindad” (MORRIS y HESS, 1978: 23).

Según este texto, debemos alejarnos de cualquier intento de diluir el poder y el empuje de las comunidades locales en teorías y prácticas que entroncan directamente con la filosofía de “aldea global”. Cuando ocurre que, efectivamente, los barrios quedan fagocitados por la cultura dominante, entre otras razones, la más importante es la falta de independencia de aquellos para autogestionar, para decidir la política de su propio desarrollo. Es necesario e ineludible, por tanto, que los barrios y comunidades locales retomen el

protagonismo que nunca debieron perder en favor de las macroplanificaciones.

Parece demostrado que el año 68 marcó algunas fronteras claras: el final de una larga postguerra mundial, el despegue económico de los países industrializados y, al mismo tiempo, fue también el inicio de agitaciones y movimientos sociales reivindicativos. Por ello, a partir de ese año, las políticas económicas aparecían maquilladas con planteamientos de bienestar social, atención a marginados, y otras cuestiones compensadoras que evitasen los desajustes provocados por, precisamente, las planificaciones macroeconómicas. Cada país puso en práctica programas de salud, tercera edad, drogodependencias, etc., tendentes a “mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos”. Sin embargo, y como bien apunta el último informe del Club de Roma, las fuerzas del mercado producen peligrosos efectos secundarios porque no se fundamentan en el interés general. La especulación financiera internacional sólo busca el beneficio a corto plazo, escapándose de las propias manos de quienes la pusieron en marcha y convirtiéndose sólo en programas de ordenadores que dirigen al mundo (KING y SCHNEIDER, 1992: 35). La recomendación de estos autores es que el nuevo modelo de desarrollo que se implante olvide planteamientos de ayuda y los sustituya por otros de asociación, sobre todo en el ámbito local.

Por ello, consideramos que los problemas de salud, medio ambiente, marginación, etc., forman un nudo tan estrecho que es prácticamente imposible diseñar programas para combatir cada uno de esos problemas. Es necesario e ineludible, por el contrario, diseñar programas de desarrollo comunitario globales y contextualizados, olvidándonos de las macroplanificaciones mundiales y de los macroorganismos. Una vía de solución puede ser concebida desde las corporaciones locales y los barrios. Los organismos mundiales trabajan (mucho, dicen) para erradicar los problemas anteriores, pero alguien se podría preguntar por el coste real de las miles de horas de los miles de funcionarios, con sus miles de reuniones y comidas de trabajo en relación a los resultados obtenidos. Puede que, sin entrar en demagogias, se hable de despilfarro. Hay que hablar menos de los problemas y actuar más para erradicarlos, y esto se consigue con programas concretos circunscritos a lugares y espacios muy determinados. Así habrá un mejor aprovechamiento de los recursos y una más clara dirección hacia soluciones específicas comunitarios. No olvidemos que los gobiernos, en general, son reacios a los movimientos populares porque no les gusta la crítica y, además, las soluciones anteriores harían innecesario el rol paternalista de aquéllos. La democracia surgida tras la Segunda Guerra Mundial, apoyada en los mass-media, no tiene otra obsesión que convencernos de que somos nosotros quienes queremos lo que ellos quieren. De ahí que cuando las comunidades locales quieran asociarse para solucionar sus problemas y hablar de su propio desarrollo aparezca la palabra utopía. En este sentido, la Historia nos ha demostra-

do que la ciudad, como territorio habitado por un conjunto de seres humanos organizados, ha sido el modelo de utopía realizable adoptado por Platón, Tomás Moro, Rabelais y Fourier (FRIEDMAN, 1977: 97-98). Y habría que recordar que paternalista es quien toma decisiones por otros, con consecuencias para esos otros y, además, elude la responsabilidad de tales decisiones. En democracia, los que deciden deben aceptar el riesgo y la responsabilidad.

Yona FRIEDMAN (1977: 53), para explicar por qué los dirigentes estatales o internacionales lanzan mensajes y planificaciones que no llegan nítidamente a los barrios y pueblos, habla del "síndrome de Babel": los medios técnicos parecían perfectos, había expertos constructores, pero, cuando la torre alcanzó un nivel elevado, las informaciones y decisiones emanadas desde la cúspide eran recibidas de manera distorsionada. El resultado ya es conocido. Pues bien, sostiene nuestra autora que lo mismo sucede en las comunidades post-industriales: no hay información ni comunicación entre quienes gobiernan y son gobernados. Los gobiernos "conocen" las estadísticas, mientras que las comunidades locales o de barrio son más conscientes de sus problemas e inquietudes. No extraña que los gobernantes de un país prefieran la política internacional a la realidad del propio país.

Alexis de Tocqueville, después de viajar por la Norteamérica del XIX, escribía que lo más impresionante de lo percibido era la ventaja de contar con instituciones locales democráticas y operativas para el poderoso desarrollo de un país. Tesis que ratificó Thomas Jefferson cuando asentó su sistema político en el hecho

de que la mayor parte del poder y responsabilidad permaneciese dentro de los límites locales comunitarios (MORRIS y HESS, 1978: 97). Sin embargo, entiéndase que no estamos defendiendo un liderazgo local, sino una democracia basada en la participación ciudadana como plataforma real para la autonomía local. Cuando los ciudadanos, gran parte de ellos, participa en el desarrollo de su comunidad, se dan las condiciones para la democracia territorial y la autonomía vecinal.

1. El desarrollo comunitario.

Se aplica este término tanto para hacer referencia al fin que se quiere conseguir como a los medios para lograrlo o, dicho con otras palabras, se emplea tanto como filosofía que como metodología. Y se complica la cuestión cuando, además, encontramos en el mercado bibliográfico y de pensamiento acepciones que sería muy difícil diferenciar con respecto al Desarrollo Comunitario: Investigación-Acción, Pedagogía Comunitaria, Investigación Participativa, Pedagogía Comunitaria, Desarrollo Local, Animación Sociocultural.

Lo que parece claro es que el concepto de Desarrollo Comunitario retoma, en cierto modo, la tradición de este término acuñado en los años cincuenta en los países nórdicos a través de las "teorías residuales" o del "capital humano" y la escuela francesa de Economía y Humanismo, aunque ésta última matiza a la anterior al añadir la filosofía humanista. Según LEBRET, máximo exponente de esta escuela en aquellos años, no se trataría de "tener más" sino de "ser cada vez más", realzar las cualidades de la persona

en contacto con sus semejantes ante la deshumanización que suponía el empuje de los planteamientos de tipo económico (LEBRET, 1961, ANDER-EGG, 1987: 33-34). Se busca, sobre todo, el cambio cualitativo en las personas y no el desarrollo económico, aunque no se discute éste.

Así las cosas, la concepción sobre Desarrollo Comunitario que parece más aceptada es aquella que lo considera como "un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de ésta y la mayor confianza posible en su iniciativa" (ANDER-EGG, 1987: 49-50).

Por su parte, Marco MARCHIONI recoge esta definición de comunidad elaborada por OGBURN y NIMKOFF: "Organización total de la vida social dentro de un área limitada. La comunidad es el centro de la actividad del grupo, de la organización institucional y del desarrollo de la personalidad" (MARCHIONI, 1989: 68). De esta y otras definiciones, este autor destaca cuatro elementos esenciales en toda comunidad:

- a) El territorio.
- b) La población.
- c) La demanda, los problemas y necesidades.
- d) Los recursos disponibles.

El territorio es el espacio donde toman cuerpo las realidades que determinan el modo de vida de la población. Es, por tanto, una entidad física y social donde afloran conflictos, contradicciones, etc. Es un factor fundamental en el trabajo social, pues en él se da la configuración que los habitantes han elaborado a través del tiempo.

La población, con todos sus indicadores sociológicos, es otro factor a tener en cuenta en el Desarrollo Comunitario. Si no conocemos cómo es la población de un territorio no sabremos cómo planificar.

La demanda, tanto la latente como la manifiesta, la actual como la futura, objetiva y subjetiva, es el punto de partida de la actividad sobre un territorio.

Por último, los recursos, teniendo en cuenta lo que nos dice MARCHIONI, que la propia comunidad y sus miembros son el primer recurso con el que debemos contar. Después, iremos a los recursos más tangibles: locales, instituciones, subvenciones públicas y privadas, etc. Evidentemente, es un punto a tener en cuenta, porque ya se sabe: sin recursos no hay posibilidad de ejecutar la planificación. Las poderosas leyes educativas en España, como la Ley General de Educación de 1970, han sucumbido, fundamentalmente, por la falta de recursos. En este apartado, y como una alternativa, MARCHIONI propone contar con el voluntariado, pero haciendo hincapié en que la labor de estas personas no debe ser entendida en sentido paternalista, sino como compromiso social con la propia comunidad de la que se es parte. Naturalmente, la mejor compensación para estos voluntarios es ver que su aportación es considerada y tiene fruto en la comunidad (MARCHIONI, 1989: 69-83).

Por tanto, el Desarrollo Comunitario es una acción coordinada que, en respuesta a las necesidades sociales, trata de organizar a una comunidad en la solución de sus propios problemas (REZSOHAZY, 1988: 18). Tendría los siguientes objetivos:

- a) Crear las condiciones necesarias para que se dé la autoconstrucción de una comunidad, con estilo personal y autonomía.
- b) Organización de grupos populares dentro de la comunidad.
- c) Coordinación de todos los recursos comunitarios en un proyecto global y común.
- d) Fundamentar el proyecto en la participación comunitaria (ALCAZAR, ARGUINBAN, PONS y ROIG, 1989: 11).

Alguna autora (LOPEZ de CEBALLOS, 1989: 30-32) ha identificado tres tipos de Desarrollo Comunitario:

- a) Horizontal. - También llamado Puntual, se aplica este término cuando una comunidad se autodesarrolla de manera endógena, sin intermediarios. Ya fue expuesto por LAPORTA en 1979, pero parece difícil que pueda haber autodesarrollo sin trabajo previo de animadores o educadores sociales implicados en el mismo.
- b) Balístico. - Consiste en dar muchas ayudas y recursos a una comunidad para su desarrollo. Hay un primer momento de éxito (trayectoria ascendente de la bala), pero pronto la comunidad no puede digerir tantos elementos externos ni asumir el autodesarrollo cuando las ayudas se retiran, comenzando entonces la trayectoria descendente de la bala.
- c) Galáctico. - Como su nombre indica, se trata de inyectar en la comunidad una red de relaciones sociales, proyectos, etc., asumidos por todos los implicados y actores y sostenido por ellos mismos. La comunidad asume su propio desarrollo y establece sus objetivos sin depender de ayudas exteriores

(aunque tampoco se descartan). El control y gestión de los procesos es competencia de la comunidad.

Lo que distingue al Desarrollo Comunitario de cualquier otra filosofía o método es la participación efectiva de la población en los programas, el acceso real de los ciudadanos a las decisiones de poder. Implica el despertar de los habitantes de una comunidad a la consciencia de sus problemas y a la comprensión de los hechos y manifestaciones que definen su situación; el reconocimiento de la autotransformación cultural de una comunidad; la búsqueda común de soluciones y la creación de condiciones que propicien las actitudes dinámicas y el suscitar de iniciativas propias (REZSOHAZY, 1988: 23-24).

Participación y Desarrollo Comunitario son inseparables. Representa la forma más eficaz de la democracia real. Sin embargo, el Desarrollo Comunitario, en su praxis, no tiene la intención de suplantar a los partidos políticos ni a los sindicatos. Está orientado hacia los habitantes de una comunidad para que sean capaces de reunirse para expresar demandas y alternativas. Es el despertar de las conciencias; aunque, frecuentemente, lo urgente no es saber la manera de canalizar la participación ciudadana, sino cómo propiciar su inicio, cómo emprender la marcha. Para ello, son muy adecuadas las técnicas cualitativas que utilizamos desde la Educación Social para “romper el hielo” (“cadena de nombres”, “la carta”, “bola de nieve”, etc.).

Es diferente estar situado en una sociedad que ser parte de ella. Cuando las personas identifican el barrio como un espacio lleno de sentido, donde se desa-

rolla su vida; un lugar en el que debe interactuar con otros convecinos para mejorar la realidad, en ese momento, son parte de una realidad social y no sólo se limitan a estar en ella.

Actualmente, hay un sentimiento generalizado de que quienes gobiernan son incapaces de solucionar los problemas concretos de una comunidad vecinal, de que no vale la pena votar porque “todos los políticos son iguales: corruptos en potencia”. Es el momento de volver la mirada hacia la propia ciudad o el barrio y ver cómo podemos participar en su desarrollo. Vivir en un sitio sin participar es ser un residente, sin más, no un ciudadano corresponsable (MORRIS y HESS, 1978: 14-15). Se vehiculiza así una política basada en los espacios reducidos donde los ciudadanos comparten sus intereses y respetan la diversidad. La política no es vista como algo apartado de la realidad, sino que es percibida como un instrumento para el desarrollo y la convivencia en el barrio. Al igual que en las elecciones generales o municipales el principio democrático fundamental es “cada persona un voto” sin prejuzgar si todos tenemos la misma inteligencia para saber a quién se vota, la participación en democracia supone que todos puedan tener la oportunidad de interpretar su realidad y expresar las alternativas que estimen más interesantes.

Naturalmente, el Desarrollo Comunitario ha tenido que sufrir críticas. Por ejemplo, se ha dicho que las comunidades locales pueden acabar por basar sus actuaciones en la desconfianza hacia la Administración; que sólo se mueven cuando tienen un problema muy concreto; que es un camino demasiado largo y lento...

2. El fundamento.

Una teoría social debe pretender el suministro de recursos intelectuales que sirvan para orientar las prácticas. Al mismo tiempo, ha de emancipar a los practicantes o actores de la excesiva dependencia de lo precedente, de lo ya estipulado científicamente. Dejar la interpretación y reinterpretación de la práctica a los actores es más racional y coherente. Analizar los problemas de la práctica desde dentro es más formativo que acudir a lo ya dicho por expertos. En este sentido, es la práctica quien determina el valor de la teoría, y no la teoría la que determina el desarrollo de la práctica (CARR, 1990: 44-53).

Decía WEBER que una ciencia social no puede avanzar sin tener en cuenta la relación intersubjetiva de los actores acerca de su propia actuación. Por ello, no podemos entender la práctica social sin las interpretaciones que tanto los actores como los "observadores" hacen de ella. Además, esa práctica se da en un momento histórico concreto y en un contexto determinado, y no en otro. La sociedad, el entorno, no es algo objetivo que esté ahí y las personas deban aprehender, como proclaman los partidarios del Paradigma Tecnológico. La realidad es establecida como tal por los propios individuos que viven en ella al interpretarla subjetivamente. La realidad que consideramos más directamente relacionada con nosotros lo es porque compartimos significados grupales o comunitarios (BERGER y LUCKMAN, 1979: 36-46). Por ello, la dinámica social, y la de sus instituciones, sólo puede ser analizada y explicada teniendo como punto de partida la interacción entre sus miembros y la interpretación que hacen éstos de las situaciones,

porque su conducta está basada en esas interpretaciones. Interpretaciones que no son cerradas ni definitivas, pues van cambiando conforme los individuos interactúan con los demás. Es decir, las personas van redefiniendo sus actos según sus experiencias comunitarias. De ahí que cualquier metodología que trate a los individuos como objetos de estudio y no como sujetos constructores de la realidad, está abocada al fracaso. Así, el papel de un animador o educador social, por ejemplo, sería precisamente desarrollar la capacidad de comunicación en los individuos y colectivos para que sean capaces de identificar, analizar, interpretar, etc., las situaciones sociales. Para ello no debe tanto preparar metodologías estandarizadas y validadas cuanto invitar a la comunicación mediante técnicas cualitativas que motiven a ello en situaciones imprevisibles (ELLIOT y COLLINO, 1987: 23-41). Y ello porque no son importantes los métodos, sino las personas. Estas deben determinar el tipo de metodología o técnicas que debemos emplear, y no al contrario, cuando se adapta personas a métodos (AGAR, 1980).

Durante los años sesenta, importantes cambios sociales van a influir en las profundas transformaciones del ámbito científico-académico de las Ciencias Sociales. La investigación y línea académica tradicionales, apoyadas en presupuestos de cientificidad emanados de las Ciencias Positivas, sufrieron fuertes críticas, sobre todo en lo referente a la obtención y distribución del conocimiento (SIMON, 1982: 2). En este contexto es donde, inicialmente, situamos la aparición de Jürgen HABERMAS. Este autor, tomando como punto de partida tres importantes ejes: Teoría Hermenéutica, Marxismo y filo-

sofía hegeliana, intenta llevar a cabo dos importantes tareas: criticar a las Ciencias Sociales y sus desarrollos en ese momento y elaborar una alternativa diferente (BERNSTEIN, 1978: 7-8 Y 21).

HABERMAS habla de la ciencia social crítica como una teoría social que aspira a la crítica ideológica, organización de grupos sociales y la acción de éstos para el cambio, para la mejora de su situación (KEMMIS, 1990: 25-29). Según HABERMAS, las sociedades modernas han reducido la razón a cuestiones meramente instrumentales, por lo que han perdido su impulso crítico. El juicio y la deliberación han dado paso al cálculo y la técnica, y la reflexión a la conformidad de reglas metódicas (CARR, 1990: 151). Y gran parte de culpa de esta situación la tiene, según HABERMAS, el tipo de razonamiento impuesto por las Ciencias Positivas, que han sometido a la Filosofía y Epistemología a los parámetros científicos por ellas establecidos. Es el llamado "cientificismo", la fe ilimitada en las ciencias que han sido capaces de dominar a la Naturaleza. Jürgen HABERMAS ("Teoría y praxis", "Conocimiento e interés", "Problemas del capitalismo tardío"...) defiende la idea de una ciencia social crítica que aspire a crear las condiciones bajo las cuales puedan realizarse los ideales implícitos en el lenguaje humano cotidiano. Por ello propone las "situaciones de habla ideal", diálogo libre y abierto. De ahí la búsqueda de una nueva plataforma que, retomando los postulados del Paradigma Hermenéutico, intente caminar más allá en la explicación de la realidad social. Surge así una nueva corriente que agrupa a teorías con el mismo contenido y distinto nombre: Teoría Crítica, Ciencia Crítica, Paradigma Socio-Crítico, etc. Según

esta plataforma, la realidad social, y por ende la Educación, no puede explicarse ni entenderse si no la situamos en los contextos sociohistóricos en donde se produce. Entonces, si esta realidad social e histórica va a estar determinando las interacciones simbólicas de las personas de una comunidad, el Paradigma Sociocrítico se decanta claramente por una educación emancipadora, una búsqueda de la propia identidad en cada comunidad. La autodeterminación de las personas en interacción comunitaria sería el máximo objetivo pretendido desde esta plataforma.

Como exponíamos, la diferencia fundamental entre el Paradigma Sociocrítico y el Hermenéutico, por ejemplo, estriba en que la primera plataforma hace referencia a la importancia de los contextos socio-históricos en que se desenvuelve la interacción simbólica, la construcción de la realidad. Así, mientras para la Teoría Hermenéutica la construcción de la realidad social es un proceso libre y voluntario, para los críticos esta construcción está viciada y mediatizada por el contexto. Las personas no sólo construyen su realidad, sino que, además, analizan por qué esa realidad ha de ser de esa manera y los procesos por los que tendrían otra realidad, así como el fin y la utilización de la nueva realidad construída o que quieren construir (SAEZ, 1989: 57; DEETZ Y KERSTEN, 1983: 160). La Teoría Socio-Crítica no se compromete con postulados deterministas, sino que, por el contrario, ayuda a que los actores sociales sean más autoconscientes en cuanto a los determinantes causales de sus creencias y prácticas y, de esta manera, tener mayor autocontrol racional (CARR, 1990: 83). Su papel, por tanto, es

el de aumentar la capacidad para la autonomía racional de los practicantes.

El papel de la ideología, entendida como “conjunto de ideas sistematizadas que racionalizan las necesidades, las aspiraciones, los valores y los intereses. Una interpretación y concepción del hombre y del mundo, una propuesta de objetivos. (REZSOHAZY, 1988: 192), o ideologías está aquí subyacente como mecanismo capaz de entroncar con la pretendida dialéctica comunitaria. Cuando los individuos de una comunidad están construyendo libremente su realidad a partir de procesos de interacción dialéctica, están sacando a flote la ideología en que se sustenta dicha dialéctica. De ahí que HABERMAS proponga en su teoría de la competencia comunicativa el “habla ideal” o situación de consenso, discurso libre y racional, sin imposiciones (HABERMAS, 1970 a, 205). Así, la tarea del educador será desplegar procesos de interacción comunitaria en el sentido propuesto por el autor teutón. Queda claro, por tanto, que para el Paradigma Socio-Crítico las personas no son objeto de educación, sino sujetos constructores de la misma, constructores activos del conocimiento (KEMMIS, COLE Y SOGGET, 1983: 15) en interacción dialéctica con los demás sujetos de su comunidad, en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo. Es decir, si no hay participación ni colaboración, no hay crítica, y si ésta no se dá, no hay emancipación.

Evidentemente, el Paradigma Socio-Crítico, al considerar a los individuos sujetos (y no objetos) de investigación, tiene una concepción sobre ésta diametralmente opuesta a las teorías tecnológicas. Se decanta por la Investigación-Acción,

aunque algún autor ve a ésta como un nuevo paradigma (ELLIOT, 1987: 23). Nuestro punto de vista es que la Investigación-Acción es la metodología más adecuada para este paradigma porque pretende elaborar un discurso en y desde la práctica, de modo que no sólo se da interpretación y comprensión entre los sujetos, como proclama la Hermenéutica, sino que además, y fundamentalmente, hay una toma de conciencia sobre la manera de mejorar las situaciones con la participación crítica de los que intervienen en ellas. Es una investigación orientada a la praxis que intenta comprender la realidad y sus condicionantes, criticar esa realidad de modo autónomo y participativo y, finalmente, educar teniendo como punto de partida la autoeducación de una comunidad, y, como instrumentos, la participación libre y abierta (DEETZ y KERSTEN, 1983: 148; LATHER, 1986: 257; LAPORTA, 1979).

Debe quedar claro ya que la investigación y la praxis social, desde el Paradigma Socio-Crítico, no parten de una teoría previa, sino de situaciones reales problematizadas o percibidas como problemas por los sujetos. Así, la praxis-investigación es llevada a cabo de manera participativa y colaborativa entre los investigadores o educadores y los miembros de la comunidad donde se desarrolla el proceso. De manera conjunta son percibidos y definidos como problemas, se diseña la alternativa y se hace el planteamiento de instrumentos y técnicas para la acción. Posteriormente, se evalúa lo desarrollado. Las responsabilidades son compartidas entre los animadores, educadores o investigadores y los miembros de la comunidad, aunque, naturalmente, los primeros tienen un papel innegable en la

dinamización de los colectivos y la propuesta de ciertas estrategias de trabajo. Es, en definitiva, una investigación que se va construyendo dialécticamente desde la práctica y que adquiere el compromiso de transformar la propia práctica, lo que conlleva procesos de emancipación individuales y colectivos. De aquí deducimos el importante papel que deben desempeñar los implicados en el proceso de investigación social como agentes del propio cambio. Los individuos de una comunidad ya no son vistos como objetos de estudio o clientes de una metodología, sino como sujetos activos de la misma en interacción dialéctica con los animadores (HABERMAS, 1986: 111). Emancipación por la Educación sería el lema de esta plataforma.

Por tanto, si se quiere interpretar un contexto, no podemos dejar al margen a los que viven en él, porque nos alejaríamos de esa realidad (GRELL y WERY, 1981: 129). El investigador se debe convertir en un actor entre los actores; no debe pensar e interpretar por otros. Sin embargo, sí debe explicitar su posición ideológica (THIRION, 1980: 113).

El papel del investigador parece claro: debe acabar con el culto a la cuantificación de los cuestionarios, tests y correlaciones y apelar al material cualitativo como idóneo para la práctica social (LAMOUREUX, 1984: 76). El investigador crítico ha de ser coordinador y facilitador de metas emancipadoras e implicar en ellas a los "destinatarios" de programas sociales. Debe organizar proyectos comunes críticos y colaborativos. Es un intelectual crítico agente de cambio social.

3. La metodología.

En principio, casi cabría decir que cualquier metodología puede ser pertinente para el Desarrollo Comunitario, siempre que fomente la participación, creatividad, no directividad, autoeducación, actitud crítica. Naturalmente, cada autor expone consideraciones o matices a lo que sería una metodología general: estudio de la realidad, programación, desarrollo y evaluación. Por ejemplo, Angel de CASTRO (1990: 42) nos habla de cuatro pilares básicos:

- a) Debe ser una metodología que parta de la realidad desde un descubrimiento profundo de cada situación.
- b) Cada realidad debe ser revisada desde un análisis crítico.
- c) Ha de estar basada en el diálogo y debate abierto.
- d) Asumir la teoría y praxis de la dinámica de grupos.

Es decir, todo programa de Desarrollo Comunitario tiene su justificación en el mismo contexto sobre el que actuará. Sin embargo, esto no debe condicionar el trabajo de tal manera que los proyectos queden encorsetados y determinados por el propio contexto. La flexibilidad debe presidir cualquier metodología de Desarrollo Comunitario.

Por su parte, Fernando CEMBROS, David H. MONTESINOS y María BUSTELO (1989: 19-20) hacen una propuesta metodológica basada en la Teoría General de Sistemas, fundamentada, por tanto, en los siguientes principios: equifinalidad (previsión de diferentes métodos que conduzcan a un mismo fin), estabilidad (cohesión frente a las influencias externas), adaptabilidad (flexibilidad ante el cambio de situaciones),

sinergia (el conjunto es más determinante que los componentes individuales) y retroalimentación o feed-back (el resultado nos hará cuestionar todo el proceso). Además, establecen estos mismos autores unos criterios fundamentales: la investigación debe ser instrumental, debe servir para actuar sobre la realidad; el objetivo debe ser el cambio social; es ineludible la participación de todos los sectores implicados, incluido el auto-diagnóstico; la investigación tiene que ser accesible a todos los componentes de la comunidad para que el colectivo sepa qué es lo que se va a hacer o se está haciendo; la crítica y la autocritica deben estar presentes continuamente; y, todo ello, dirigido hacia la creatividad social, con el propio diseño de la comunidad (1989: 30-31).

Interesante es también la propuesta de Francisco, J. TEJEDOR (1986: 278-288). Este autor distingue entre investigación operacional e investigación dirigida a la acción. La primera constaría de los pasos tradicionales de planteamiento del problema, hipótesis etc., contando con la guía y orientación del investigador. Por contra, la investigación dirigida a la acción tendría estas características básicas:

- a) El problema nace, es analizado, definido y resuelto en la comunidad.
- b) El objetivo primordial es la transformación de la existencia vital de los miembros de la comunidad.
- c) Durante todo el proceso se da una participación activa y efectiva de los miembros de la comunidad.
- d) Todo tipo de personas puede y debe participar, generando ésta una toma de conciencia del potencial y desarrollo endógeno de la comunidad.

e) El investigador no es director ni guía, sino "uno más" en todo el proceso. Su actividad debe ser "militante".

Por todo ello, se entiende que el propósito de la intervención ha de ser generar procesos de dinamización social y poner en marcha iniciativas estables y autónomas tendentes a mejorar las condiciones y calidad de vida de una comunidad, poniendo el acento en la participación de los "destinatarios". Supone elaborar e incorporar planteamientos teórico-prácticos integrados y coherentes con los programas de desarrollo social y cultural en los que la base de acción deben ser las comunidades locales y, por otra parte, promover, teniendo en cuenta el entorno, actividades de análisis e interpretación de la realidad, así como programas de intervención, a fin de evaluar las propuestas de acción en la recuperación de su identidad comunitaria en todos los sentidos (CANDEDO, 1986: 150-151).

Por nuestra parte, siguiendo a diversos autores (ALCAZAR, 1989; ANDEREGG, 1987; GELPI, 1981; LAPORTA, 1979; MARCHIONI, 1989; LOPEZ de CEBALLOS, 1989; REZSOHAZY, 1988; CEMBRANOS, MONTESINOS Y BUSTELO, 1989; KEMMIS y TAGGART, 1992,.) podemos establecer la siguiente metodología general para el Desarrollo Comunitario:

A. Análisis de la realidad.

Se afirma que el Desarrollo Comunitario debe surgir de las necesidades de una población o grupo social. Cuando los problemas son necesidades se traducen pronto a demanda social. Por ello, quizá la primera tarea que debe emprender el educador social o animador sociocultural sea interactuar con la comunidad para que

afloren las necesidades latentes y/o manifestadas (REZSOHAZY, 1988: 21). Se trata de conocer las necesidades y posibilidades del territorio: ¿qué es lo que nos hace pensar que tenemos un problema?, ¿qué se interpone entre los problemas percibidos y la posible solución a los mismos?.

Comúnmente es aceptado que el análisis de la realidad debe ser el paso inicial en cualquier estudio o investigación, y así es; sin embargo, lo que no suele decirse, ni por supuesto hacerse, es continuar ese conocimiento de las características socio-ambientales durante todo el proceso de investigación o intervención. Es un elemental y decisivo paso para el feedback y para evitar el mutilamiento o la actuación demagógica (MARCHIONI, 1989: 85). Es fundamental la actualización del conocimiento socio-ambiental en todas sus manifestaciones y en constante interacción comunicativa con la población.

En cualquier caso, y como estrategia, parece necesario distinguir una primera fase de aproximación diagnóstica en el análisis de la realidad para que empiecen a ser aclarados todos los elementos esenciales: territorio, población, demanda y recursos. Y, para ello, nada mejor que hacer algo en lo que Marco MARCHIONI (1989: 93) insiste mucho: saber escuchar, porque, generalmente, el educador social o animador sociocultural se presenta ante una comunidad con elevadas dosis de sabiduría y prejuicios y no escucha el "verdadero y auténtico" diagnóstico y análisis de la realidad de quienes viven en una comunidad. La clave está en buscar nuevos modos de comunicación e interacción y, para ello, tenemos un instrumento importantísimo: el coloquio.

Además de esta técnica cualitativa, otros recursos adecuados para esta primera fase son las entrevistas abiertas e informales, la observación participante, grupos de discusión, mesas redondas, debates, etc.

Insistiremos en que esta primera fase es fundamental e importantísima para todo el proceso, porque ineludible es saber de dónde partimos para una primera toma de posición con vistas a los objetivos que nos plantearemos. Por ello, y aunque parezca un poco reiterativo escribirlo, es necesario tener información del medio natural geográfico (localización, características, uso, estructura, climatología, recursos naturales, etc.), medio social (áreas culturales, sanidad, ocio, demografía, instituciones, conflictividad laboral, etc), historia, medios de comunicación.

Naturalmente, que el mayor problema que podemos encontrar es la escasa participación de los "destinatarios", pero también puede haber otros problemas directamente relacionados con nosotros, como la desconexión entre el análisis de la realidad y la posterior planificación para la acción. Por ello, algunos autores citados anteriormente (CEMBRANOS, MONTESINOS y BUSTELO) consideran que el análisis de la realidad debe tener varios momentos claramente diferenciados: descripción, percepción social, explicación-iminterpretación, alternativas y ajuste. Correspondería a las preguntas: ¿qué es lo que tenemos?, ¿qué piensa la gente de lo que ocurre?, ¿por qué la realidad es así?, ¿qué otras realidades se podrían dar? y ¿cómo acercar lo que tenemos a lo que queremos ser o hacer?. Gráficamente, lo expresan así:

Descripción.

Es muy importante saber qué es lo que tenemos, qué es lo que hay y qué cosa o cosas no tenemos o no hay. En el primer caso, registraremos todo el potencial de la comunidad: edificios, personas, áreas culturales, instituciones. en definitiva, debemos tener conocimiento suficiente sobre el medio natural. Interesante es también escrutar en archivos y bibliotecas, ayuntamiento, etc., para ver si ya existe algún trabajo relacionado con esta primera fase descriptiva. Cualquier infor-

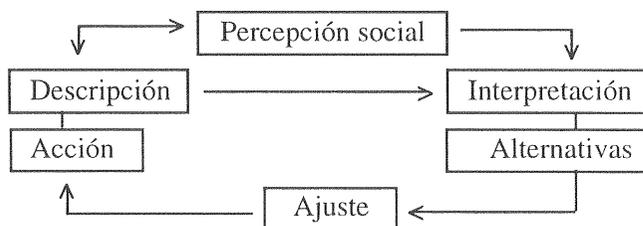
supone una guerra abierta a una concepción acabada y estática de la realidad.

Percepción social.

Es un peldaño más en la descripción y análisis de la realidad. Ya no se trata de saber qué es lo que hay o no hay sino qué impresión se tiene del estado de la situación.

Explicación-interpretación.

Una vez registrados los datos anteriores se procede a un primer análisis explicativo-interpretativo de los mismos, bien mediante modelos ya elaborados en



mación complementaria puede ser de utilidad y, además, evitaremos repetir trabajos ya realizados. Evidentemente, al hacer esta valoración descriptiva de lo que tenemos o lo que hay, estamos dejando entrever lo que no tenemos, las carencias de la comunidad. No obstante, podemos realizar encuestas, entrevistas u otras técnicas para, al mismo tiempo que recabamos datos de los “destinatarios”, les concienciamos sobre la necesidad de paliar sus carencias mediante el trabajo colaborativo. Como bien expresan estos autores, es un momento creativo porque la descripción en negativo de una realidad necesita siempre de un momento positivo de imaginación. La descripción de lo que falta amplía el marco de referencia y

Ciencias Sociales o confeccionando un modelo propio sobre cuestiones más personales y directas.

Alternativas.

Es un momento delicado e importantísimo. Es importante porque significa proponer respuestas a todos los interrogantes planteados en las fases anteriores, y es delicado y difícil porque las respuestas han de venir, fundamentalmente, desde la propia comunidad, y ya sabemos que la falta de hábito, la creencia asumida de incapacidad, la escasa conciencia de lo que significa participar, etc., son dificultades que podemos encontrar en cualquier programa de Desarrollo Comunitario. Se piensa más en las futuras dificultades que en los óptimos resultados que

podamos conseguir. Aún así, queda claro que la utopía debe jugar aquí un estimable papel. No cerramos las respuestas, sino que nos lanzamos a la utopía, sin olvidar los inconvenientes señalados.

Ajuste.

Es el último paso en el análisis de la realidad propuesto por CEMBRANOS, MONTESINOS y BUSTELO, y también el primer paso para la futura planificación. Se trata, sobre todo, de recopilar los anteriores pasos y establecer un orden de prioridades atendiendo a lo que tenemos, lo que no tenemos, dificultades, alternativas, motivación, interés, etc.

B. Planificación.

Tras el análisis de la realidad, debemos ser muy cautos para no “vender” lo que no tenemos, aunque podamos conseguirlo (ojo a los objetivos). Además, en esta etapa es necesario seguir generando la confianza que establecimos en los coloquios de calle y otras técnicas cualitativas de información-sensibilización, sobre todo, porque la comunidad estará ojo avizor en los primeros momentos y esparará realidades o concreciones. Por ello, lo más oportuno es partir de actividades sencillas y motivadoras que aseguren la participación. Se asienta mucho más una intervención con objetivos iniciales modestos y realizables que con grandes objetivos utópicos, aunque no descartemos éstos como horizonte deseable. No olvidemos que la auténtica tarea del educador social no es resolver problemas, sino propiciar la autogestión comunitaria y el compromiso de autorrealización (MARCHIONI, 1989, 100). Naturalmente, hemos de tener cuidado con lo que tantos autores proclaman: que los árboles

nos impidan ver el bosque, es decir, que los métodos empleados nos hagan olvidar el verdadero objetivo de la intervención socioeducativa. Para que la intervención respete la autonomía, llegue a propiciar actividades motivadoras voluntarias y activas, fomente el compromiso personal, etc., el trabajo del educador social debe, como mínimo, tener presente algunos aspectos esenciales (COLLADO y ALVAREZ, 1986, 82-83):

- a) Devolver a la comunidad la información recabada en el análisis de la realidad: Ello con el objetivo de iniciar técnicas de intercambio de puntos de vista, hipótesis y estrategias.
- b) Servir de soporte a las iniciativas surgidas de la comunidad.
- c) Obtener información para la evaluación.

Se asume que la solución a los problemas sociales debe tener carácter grupal o comunitario, y no individual. Por esto, el educador social o animador sociocultural debe estar formado, fundamentalmente, para el trabajo con grupos y colectivos sociales.

Inevitablemente, tenemos que acudir, otra vez, al magnífico trabajo de CEMBRANOS, MONTESINOS y BUSTELO para hablar de la planificación. Según estos autores, la planificación implica una forma de graduar la utopía partiendo de una realidad dada y contando con el trabajo colectivo. Concretamente, el modelo propuesto es el llamado “de las nueve cuestiones”:

- ¿Por qué se va a actuar?. - Se razona la acción en función del análisis de la realidad.
- ¿Qué se va a hacer?. - Especificar el tipo de proyecto que se considere más adecuado.

- ¿Para qué se va a actuar?. - Formulación de objetivos.
- ¿A quién se dirige la acción?. - Determinar quiénes van a ser los destinatarios.
- ¿Cómo se va a hacer?. - Elección de las metodologías pertinentes.
- ¿Con quién contamos?. - Los recursos humanos, referidos tanto a los educadores o animadores como a los propios "destinatarios", considerados como participantes activos constructores de su propio proyecto.
- ¿Con qué se va a contar?. - Los recursos materiales y económicos.
- ¿Cuándo se va a llevar a cabo?. - La temporalización; con flexibilidad, pero con seriedad en el cumplimiento.
- ¿Dónde se va a hacer?. - Alcance del proyecto.

C. Desarrollo de la planificación.

Para un adecuado desarrollo de la planificación, y salvando los inconvenientes que podemos encontrar con la discusión y relación, se entiende que el trabajo grupal es el más pertinente. En el desarrollo del plan, las funciones generales de los grupos serían:

- a) Coordinación con fórmulas alternativas de grupos formados por "expertos" y "destinatarios" de los programas. Aquí, el trabajo en comisiones suele ser muy eficaz.
 - b) Interconexión y proyección. - Los grupos de trabajo no se deben aislar del resto de la comunidad. La intercomunicación deberá presidir la tarea de cada grupo.
 - c) Formación. - No escribimos "continua" porque creemos que toda formación lo debe ser, pero aquí nos referimos a una constante actualización de los grupos y destinatarios.
- d) Apertura a nuevos planteamientos. - Significa la renovación constante de los grupos de trabajo, con diseños de proyectos específicos para cada actividad concreta.
 - e) Organización. - En los grupos de trabajo se debe establecer claramente la tarea, componentes, responsabilidades, etc., para que, dentro de la flexibilidad, cada componente sepa exactamente qué debe hacer.

Hay, también, otros elementos que no deberíamos olvidar: estructura de las reuniones, dinámica de las mismas, normas, etc. Por otra parte, si bien las actividades no deben ser confundidas con el fin de un proceso, en el caso de la animación sociocultural para el Desarrollo Comunitario esta cuestión es mucho más evidente: las actividades son un medio para alcanzar objetivos. No es una cuestión baladí si tenemos en cuenta que, generalmente, se confunde animación con realización de ciertas actividades socioculturales. Ciertamente es que, mediante las actividades de animación, los grupos se cohesionan y estructuran, expresan y comunican, pero la Animación Sociocultural para el Desarrollo Comunitario va más allá de las actividades, pues lo importante son los objetivos, el proyecto, las interrelaciones, compromisos adquiridos y, evidentemente, para conseguir todo ello las actividades son el medio que utilizamos. Por tanto, estaríamos de acuerdo con Mario VICHE (1986, 51-53) en que las actividades programadas deben cumplir algunos requisitos mínimos: fomentar el trabajo cooperativo, la comunicación e intercambio; emanar de la discusión crítica y el consenso grupal; estimular la participación; ser diseñadas para conseguir el descubrimiento, la crítica cons-

tructiva y el compromiso y, finalmente, ser diseñadas para facilitar la posterior atoevaluación.

D. Evaluación.

Para evaluar no sólo debemos tener en cuenta lo conseguido, sino que debemos hacer una reflexión acerca de todo el proceso, sus dificultades, la participación, los criterios adoptados, el consenso. y, sobre todo, debemos olvidar la cuantificación en las evaluaciones de programas sociales. Si estamos utilizando técnicas cualitativas de intervención, parece obvio que debemos utilizar este mismo tipo de técnicas para evaluar (“carrusel”, “jurado”, etc.). En cuanto a los aspectos que debemos evaluar, tampoco nos debe obsesionar tener un listado muy completo. En principio, sería suficiente reflexionar colectivamente sobre:

- ¿Han sido identificados los problemas?, ¿se ha desarrollado un adecuado análisis de la realidad?, ¿han sido expresadas las necesidades por la comunidad?.
- ¿A quiénes hemos dirigido el programa?, ¿quiénes han sido afectados o influenciados por él?, ¿aparece un “público” no identificado anteriormente como susceptible de “tratamiento”.
- Grado de aceptación del trabajo por la comunidad, participación, relaciones establecidas, intercomunicaciones antes y después de la intervención, etc.
- Características de los educadores sociales o animadores, tipo de trabajo, adecuación al contexto, percepción de las tareas por la comunidad, papel que han jugado, técnicas utilizadas.
- Comparar la situación general existente antes de la intervención con la que es percibida por educadores y

comunidad después de la misma.

Las fases para esta evaluación serían:

- a) Puesta en común de los objetivos y proceso de la evaluación.
- b) Definición de las cuestiones fundamentales que nos plantearemos.
- c) Delimitación de la evidencia o información que ya tenemos.
- d) ¿Cómo obtendremos la información que nos falta?.
- e) Diseño de instrumentos para la recogida de la información fundamentalmente, técnicas cualitativas).
- f) Recopilación de información.
- g) Análisis de la información obtenida.
- h) Presentación de las conclusiones, interpretaciones, alternativas, etc.

Bibliografía

- AGAR, M, (1980): *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*, Academic Press, New York.
- ALCAZAR y otros, (1989): *Procesos socioculturales y participación*, Popular, Madrid.
- ALVIRA, F, (1982): “*La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales*”, en Estudios de Psicología, n. 11, Madrid.
- ANDER-EGG, E, (1987): *Metodología y Práctica del Desarrollo Comunitario*, El Ateneo, México.
- ARNAL, J, -DEL RINCON, D, -LATORRE, A, (1992): *Investigación educativa*, Labor Universitaria, Barcelona.
- AVANZINI, G, (1980): “*La notion de recherche-action*”, en Education et Recherche, Societè Suisse pour la Recherche en Education, Lausanne.
- BERGER, P, -LUCKMANN, T, (1979): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BERNSTEIN, J, (1978): *The Restructuring of Social and Political Theory*, University of Pensilvania Press.

- CANDEDO, M, D, (1986): "Bases para un proyecto de intervención socioeducativa a nivel local", en AAVV: *Fundamentos de animación sociocultural*, Narcea, Madrid.
- CARR, W, (1990): *Hacia una ciencia crítica de la Educación*, Laertes, Barcelona.
- CARR, W, -KEMMIS, S, (1986): *Becoming Critical Education Knowledge and action research*, The Falmer Press, London.
- CASTRO, A, de (1990): *La tercera edad, tiempo de ocio y cultura*, Narcea, Madrid.
- CEMBRANOS, F, -MONTESINOS, D, H, y BUSTELO, M, (1989): *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*, Popular, Madrid.
- COLLADO, M, -ALVAREZ, v, (1986): "La animación sociocultural como educación no formal", en AAVV: *Fundamentos de animación sociocultural*, Narcea, Madrid.
- DEETZ, S, A-KERSTEN, A, (1983): "Critical Models of Interpretative Research", en PUTNAM - PACANOWSKY: *Communications and Organizations*, Sage Publications, London.
- DELORME, CH, (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Narcea, Madrid.
- ELLIOT, J, (1981): *Action Research: A Frame Work for Self-Evaluation in Schools*, CIE, Cambridge.
- ELLIOT, J-COLINO, C, (1987): "La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la educación", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 0, Madrid.
- FRIEDMAN, Y, (1977): *Utopías realizables*, Gustavo Gili, Barcelona.
- GELPI, E, (1981): "Politiche e pratiche di educazione permanente in ambiente urbano", en AAVV: *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- HABERMAS, J, (1970 a): "Towards a theory of communicative competence", en *Inquiry*, n. 13.
- HABERMAS, J, (1970 b): "On systematically distorted communication", en *Inquiry*, n. 13.
- HABERMAS, J, (1972): "Epistemología analítica e dialettica", en *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino.
- HABERMAS, J, (1972): "Contro il razionalismo dimezzato dei positivisti", en *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino.
- HABERMAS, J, (1975): *Legitimación del capitalismo tardío*, Amorrortu, Buenos Aires.
- HABERMAS, J, (1982): *Conocimiento e interés*, Tecnos, Madrid.
- KEMMIS, S, (1990): "Introducción" a la obra de CARR: *Hacia una ciencia crítica de la Educación*.
- KEMMIS, S-TAGGART, R, (1992): *Cómo planificar la Investigación-Acción*, Laertes, Barcelona.
- KEMMIS-COLE y SOGGET (1983): *Orientations to curriculum and transition*, Institut of Secondary Education Victoria.
- LAMOUREUX, H, y otros (1984): *L'intervention communautaire*, Saint-Martin, Montréal.
- LAPORTA, R, (1979): *L'autoeducazione della comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- LATHER, P, (1986): "Research as praxis", en *Harvard Educational Review*, n. 56.
- LOPEZ de CEBALLOS, P, (1989): *Un método para la Investigación Acción Participativa*, Popular, Madrid.
- MARCHIONI, M, (1989): *Planificación social y organización de la comunidad*, Popular, Madrid.
- MORRIS, O, -HESS, K, (1978): *El poder del vecindario. El nuevo localismo*, Gustavo Gili, Barcelona.
- OREFICE, P, -SARRACINO, V, (1981): *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- REZSOHAZY, R, (1988): *El desarrollo comunitario*, Narcea, Madrid.
- SAEZ, J, (1986): "La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión",

- en Revista de pedagogía Social, n. 1, Murcia.
- SAEZ, J, (1988): "*El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social*", en Revista de Pedagogía Social, n. 3, Murcia.
- SAEZ, J, (1989): *La construcción de la Educación. (entre la tecnología y la crítica)*, ICE de la Universidad de Murcia.
- SIMON, H, A, (1982): "*Are Social Problems that Social Science Can Solve?*", en KRUSKAL, H, A: *The Social Sciences. Their nature an Uses*, U. of Chicago Press.
- TEJEDOR, F, (1986): "*Metodología y diseños de investigación en Animación Sociocultural*", en AAVV: *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid.
- THIRION, A, M, (1980): *Tendences actuelles de la recherche-action*, Université de Liège, Liège.
- VICHE, M, (1986): *Animación sociocultural y educación en el tiempo libre*, Victor Orenge, Valencia.