

Contra los puentes levadizos: la formación de trabajadores sociales en clave comunitaria

Silvia NAVARRO PEDREÑO*

A todos aquellos que desde mi rol docente y profesional me han dado la oportunidad de aprender a su lado. A ellos, tanto como a mí, les pertenece lo que aquí escribo.

Resumen

Responder a la generosa invitación de colaborar en esta publicación me da la oportunidad de recuperar, revisar y actualizar este material presentado en el I Congreso de Escuelas de Trabajo Social celebrado en Valencia en 1996. La idea central del texto, formulada en términos de reto y de desafío, es la necesidad de incorporar en los diferentes espacios formativos de los futuros trabajadores sociales elementos y estrategias que les ayuden a descubrir la práctica comunitaria y a tomar partido por ella, no sólo desde una perspectiva teórica e instrumental sino, sobre todo, desde una perspectiva existencial y comprometida, firmemente arraigada dentro de su proyecto profesional y vital.

Ojalá mis aportaciones sean leídas y pensadas, no tanto como un conjunto de ideas acabadas, sino como una excusa y a la vez como una invitación para la reflexión y el debate colectivo dentro del ámbito profesional y académico.

Abstract

Responding to the generous invitation to participate in this publication means a tremendous opportunity for me to recover, to revise and to bring up to date this material that I presented at the 1st Conference of Social Work Schools in Valencia 1996. The central idea of this paper, which is intended to be challenging and innovative, is the need to incorporate elements and strategies in the different training spaces of future social workers, so that they are helped to discover the community perspective and to take it on board in their work practice, not only from a theoretical basis, but and above all, from an existential and compromised point of view firmly rooted in their professional and personal philosophy of life.

I hope that my contribution is read and thought about not so much as a collection of finished ideas, but as an excuse for and an invitation to reflection and collective debate within both professional and academic circles.

* Diplomada en Trabajo Social, trabaja en Atención Primaria en el Departamento de Planificación, Programación y Evaluación del Área de Servicios Personales del Ayuntamiento de Badalona, responsable de los Equipos Multidisciplinarios.

Introducción

Convencida de lo importante de la formación de los técnicos en la práctica comunitaria, y habiendo constatado que todavía es escasa la bibliografía existente al respecto, presento este material que, más allá de considerarse un conjunto de ideas acabadas, busca ser una excusa y a la vez una invitación para el debate dentro del ámbito profesional y académico.

La tesis que básicamente me propongo enunciar versa sobre la necesidad de incorporar en los diferentes espacios formativos de los futuros trabajadores sociales elementos y estrategias que les ayuden a descubrir la práctica comunitaria y a tomar partido por ella, no sólo desde una perspectiva teórica o instrumental sino, sobre todo, desde una perspectiva existencial y comprometida, firmemente arraigada dentro de su proyecto vital y profesional.

Probablemente aquello que uno piensa y escribe es un territorio poblado de fantasmas y a la vez de horizontes que se ciernen solidarios mostrándonos destellos de luz. Cada día, conforme voy creciendo profesional y personalmente, más me preocupa y más creo en la necesaria armonía, en la imprescindible hermandad y coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y aquello que hacemos y cómo lo hacemos. La intervención profesional y la formación impartida orientadas hacia la comunidad sólo cobrarán verdadero sentido y legitimidad si son capaces de traducirse de forma

tangible en prácticas técnicas o docentes capaces de provocar abiertamente dinámicas sinérgicas, de multiplicar oportunidades de creatividad, de alentar reflexividades no tanto descriptivas o explicativas, sino creativas y constructivas.

Como un juego de espejos

Las reflexiones que a continuación me dispongo a compartir se sitúan en un territorio frontera donde convergen mi experiencia profesional y mi experiencia docente en el ámbito del trabajo social comunitario. Como si de un juego de espejos se tratara, pensar la práctica desde la docencia y, a la inversa, la docencia desde la práctica, me ha proporcionado una nueva perspectiva desde la cual situar y analizar toda una serie de aspectos que considero nucleares en la formación inicial en materia comunitaria de los trabajadores sociales. La búsqueda de este constante paralelismo acción profesional-formación es la que paso a paso irá guiando mis reflexiones.

¿Cuáles son hoy por hoy las principales barreras o resistencias ante la intervención comunitaria?, ¿qué existe más allá de los pragmáticos cuestionamientos que ponen en tela de juicio el sentido de este tipo de práctica? Y, ante todo, ¿cómo los docentes somos capaces de adecuar y sintonizar nuestros estilos y prácticas formativas con un modelo de intervención como el comunitario que se sustenta básicamente en

la implicación, la participación y el compromiso no sólo de la población sino también del profesional?

Intentar contestar todas estas preguntas nos obliga a «tocar fondo». Sería un error quedarnos en el plano puramente instrumental, resistiéndonos a bucear en el mar complejo del «saber ser»; de los valores y de las actitudes, de los posicionamientos a partir de los cuales nos relacionamos con los demás de una forma u otra y de la utilización que de ese «saber ser» hacemos para construir un ámbito de influencia consciente y planificada entre nosotros y los otros, entre los técnicos y la comunidad y, ¿por qué no?, entre docentes y estudiantes.

Es por ello que centraré mi exposición en situar y analizar sintéticamente aquellos esquemas mentales y posicionamientos que a mi parecer, de forma más corriente, pueden condicionar el encuentro del técnico con la comunidad. Considero que estos son aspectos fundamentales por ser el continente a partir del cual cobra sentido proporcionar conocimientos y herramientas para operar comunitariamente. A los docentes no nos debe preocupar únicamente el contribuir a que nuestros alumnos descubran conceptual y procedimentalmente la intervención colectiva, sino también y por encima de todo, que **descubran existencialmente el sentido de su «ser profesional» en relación con la comunidad.**

No nos equivoquemos, debemos empezar por el principio: debemos sensibilizar, dar elementos, provocar, acom-

pañar al futuro profesional en el proceso de desvelamiento y de superación de ese racional e indiferente distanciamiento que puede evitar la comunicación y el intercambio entre él y la comunidad. En la relación profesional-comunidad (y también en la relación formador-estudiante), se trata de que «*bajemos el puente y de que éste se quede bajo*» como acertadamente escribiera un día el poeta Mario Benedetti en su poema «Contra los puentes levadizos». Son los versos de este poema, que da nombre al libro que lo contiene, los que solidariamente acompañarán mi exposición.

Distancias que crean abismos

abajo estaba el mundo

abajo los de abajo ...

Comprenderán ustedes que en esas condiciones eran imprescindibles los puentes levadizos

Uno de los aspectos básicos del trabajo social comunitario es el convencimiento y la potenciación por parte del técnico de la capacidad, los recursos y la competencia de los grupos y colectivos para afrontar por ellos mismos situaciones problemáticas y ser dueños de su propio destino y bienestar. Por lo tanto, nada más lejano a la intervención comunitaria que aquel tipo de relación distante que establece el profesional con la comunidad, una relación asimétrica, complementaria, a partir de la cual se dibujan nítidamente dos posiciones diferenciadas: una superior (la

de quien supuestamente posee el saber y asume el rol de ayudador) y otra inferior (la de quien asume un rol de ayudado e incapaz). A partir de este tipo de relación el profesional no impone explícitamente a la comunidad la actitud y conducta que debe ésta adoptar, pero sí que se posiciona y actúa de forma tal que presupone la conducta de la comunidad, al tiempo que ofrece motivos para ella.

Se trata de una modalidad relacional en la cual descubrimos a un profesional refugiado en un modelo «EGO-lógico», instalado en su torre de marfil, instalado cómodamente en la sabia soledad de su despacho, desde el cual de forma paciente conjuga los diferentes tiempos del verbo esperar; esperar a que sean los otros, la comunidad, la que acuda a él. Es en definitiva, un profesional que desde las confortables alturas sólo desciende al mundo de los «mortales» (la comunidad) para aseverar qué es lo que deben hacer los otros sin tan siquiera haberse molestado en escucharles. Lejos de todo posible diálogo y compromiso, el técnico excluye automáticamente de su intervención todo aquello que no le sirve a él mismo.

El resultado es una relación sujeto-objeto, una realidad ausente de puntos de encuentro y de conexión entre las percepciones, elaboraciones y actuaciones del profesional y las de la comunidad. De esta disociación sujeto-objeto deriva un empecinado esfuerzo por cambiar al otro. Es curioso ver como muchas veces los profesionales no modificamos nuestros propios ambien-

tes percibidos, pero nos obcecamos sistemáticamente en modificar aquellos de la comunidad. Y lo más grave es que esta sofisticada forma de manipulación la encubrimos a menudo, consciente o inconscientemente, bajo aparentes prácticas participativas. Las diferencias entre el que sabe y el que no sabe, entre el ayudador y el ayudado, entrañan el riesgo de caer en **posturas mesiánicas**, a partir de las cuales el técnico piensa y actúa por la comunidad, a la cual no le queda mucho más que alimentarse de la ilusión de que ella también piensa y actúa en el técnico.

Superando ciertos prejuicios y estereotipos, al dejar de situarnos ante la comunidad como el que sabe o el que la tiene que salvar, empezaremos a considerarla como sujeto y abriremos paso así a una nueva experiencia a partir de la cual todo puede suceder. Sólo de este modo conseguiremos dejar de ser un dispositivo de control y pasaremos a ser un dispositivo de emancipación, emancipación que nos incluye a nosotros mismos como sujetos también observados e influidos por la comunidad, sujetos abiertos a la creación de un sistema alter-nativo (nacido con otros) que se crea y recrea en el mismo acto de producción del sujeto y que nos redime de tantas actitudes elitistas y tecnocráticas que todavía hoy perviven a la sombra del engañoso mito de la asepsia y de la neutralidad técnica, de la cómoda distancia objetivante.

Los docentes, a partir de nuestro estilo y dinámicas formativas, debemos buscar el isomorfismo entre los contenidos actitudinales que contemplamos

en el currículo formativo y el tipo de patrón relacional profesional-comunidad que queremos impulsar. Tengamos bien presente que se aprende del ejemplo. No nos podemos limitar a explicar teorías y conceptos, hemos de vivenciarlos y de practicarlos. Se trata de caminar hacia un nuevo modelo y estilo formativo abierto, en el que la participación considerada como un proceso de comunicación y la apertura de un auténtico diálogo entre docente y estudiantes faciliten conseguir no sólo objetivos de instrucción, sino también de expresión, de encuentros educativos, de invitaciones a explorar. Se trata de que el alumno a partir de la mediación del profesor **asuma el papel de sujeto de su propio aprendizaje y deje de ser un objeto pasivo-receptor.**

De esta forma, superamos el concepto bancario de la formación planteado por P. Freire a partir del cual el formador deposita conocimientos en la cabeza del alumno como si de una hucha o un banco se tratara, donde se depositan los sobres del saber. El alumno no debe alimentar su conciencia de pedazos de mundo digeridos por otros, no debe ser un mero repetidor de contenidos, sino que debe lograr una **conciencia crítica personal**; que piense, que reflexione, que sienta y actúe con otros, que se preocupe no sólo por lo que aprende, sino por cómo lo aprende. Únicamente así el alumno en su futura acción profesional estará preparado para percibir e incidir no sólo en el «QUÉ» hace la comunidad, sino en «CÓMO» lo hace, es decir, en **los procesos comunitarios que en definiti-**

va son también procesos de aprendizaje.

C. Rogers afirma que *sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y a cambiar, que admiten que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad.* Si consideramos que la intervención de los profesionales de cara a la comunidad debería ser la mejor-mínima-necesaria, tal vez deberíamos también los docentes incorporar este principio en la reorganización de criterios y formas didácticas con el fin de hallar los mecanismos más eficaces que favorezcan el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, así como el desarrollo de sus iniciativas y de su creatividad.

¿Cómo podemos contribuir en el ámbito formativo a la búsqueda de simetría relacional entre los técnicos y la comunidad? Dos aspectos íntimamente relacionados son, a mi parecer, claves: 1) la propia **concepción del conocimiento** que tenemos y que nos lleva a ver y vincularnos con la realidad de una forma determinada y 2) el repertorio de **competencias comunicativas** de que disponemos y que son a la vez instrumentos para construir el conocimiento y la acción.

Toda idea de conocimiento, rendida incondicionalmente a la estricta y severa objetividad, a cuadricular obsesivamente la realidad y la vida para poder explicarlas y agotarlas siguiendo los designios de nuestras propias y

particulares cosmovisiones e intereses; todo conocimiento que margina cualquier atisbo de desorden y de vitalidad que pueda atentar contra la profilaxis establecida, lleva indefectiblemente a que adoptemos una posición dominadora que actúa como productora de una realidad prefabricada, carente de emociones, de deseos, de realidades soñadas, de proyectos, de vida. Erigirnos en fieles y entregados guardianes del orden establecido nos aleja irremisiblemente de aquello que queremos controlar, nos predispone a protegernos de ello. En este sentido, suscribo las palabras de M. Kundera al afirmar: *el ansia de orden es al mismo tiempo ansia de muerte, porque la vida es permanente alteración del orden.*

Por el contrario, existe otro saber del «tipo sur», como lo llama M. Maffesoli, que se sitúa más allá del orden frío y milimetrado del concepto, que acaricia, que renuncia a explicarlo y a agotarlo todo, que se conforma con describir, que está atento al detalle, a lo pequeño, a lo que está vivo. Es un saber que se atreve a penetrar los umbrales de la realidad, esas zonas de indeterminación que no pueden ser desveladas desde el saber establecido, sino desde la fusión de subjetividades creadoras naciendo de la socialidad. Este tipo de conocimiento vagabundo o nómada, en el sentido de «estar en el camino», de «dejar aparecer», nos abandona a la alteridad, a la proximidad fructífera, a ser receptivos porque necesitamos a los otros para imaginar y crear con ellos nuevos órdenes, nuevos territorios y geografías de lo real.

Junto a esta concepción del conocimiento cálida y generosa, que a la vez que no renuncia al rigor incorpora las dimensiones estética y emocional de la vida, ocupan un papel de incondicionales aliadas las competencias comunicativas, unas competencias que durante mucho tiempo la actividad formativa ha ignorado injustamente. Construir un espacio relacional entre los técnicos y la comunidad que permita construir fraternalmente realidades alternativas es ante todo posible, a partir del aprendizaje de competencias comunicativas, de formas de comunicación libres de dominio o de presiones tanto externas como internas, de formas de comunicación capaces de imprimir una nueva calidad a la relación y, en consecuencia, también a la intervención. Para ello, es imprescindible iniciar a los alumnos en dinámicas de toma de conciencia de sus propios valores, intereses, formas de ver y vivir el mundo y en dinámicas que ayuden ante todo, a evitar la imposición de la propia visión del mundo a los otros.

Hay que aprender a llegar a sentirse como se siente el otro, ponerse en su misma piel para poder apoyarlo y potenciarlo. Es preciso poner atención en la autoobservación, el manejo y el autocontrol de las expectativas que nos vinculan a los otros, a la comunidad. Me refiero al modo en que se da significado, se interpreta lo que sucede, lo que es o no es el otro. El fenómeno de las «profecías que se autocumplen» cobra así especial interés para nosotros. Sólo cuando las expectativas son positivas con respecto a la comunidad, en el sen-

tido de confiar en sus potencialidades, puede esa confianza confirmarse en las expectativas de la propia comunidad.

Nada más útil que facilitar a los alumnos la experimentación de lo que se siente al situarse en posiciones relacionales diversas. Este aprendizaje activo y vivencial perdura más, ya que abarca la totalidad del individuo, le afecta íntegramente. El alumno, mañana encarado profesionalmente a la comunidad, no impulsará determinados tipos de relación si no ha sido sensibilizado, si no ha experimentado el porqué son necesarias y cómo puede utilizarlas. Y lo que es previo, este aprendizaje le permitirá entender las propuestas relacionales y el juego de interacciones que tejen y destejen la red comunitaria y la vida que en ella habita.

Si queremos formar futuros profesionales capaces de tolerar la diversidad de ideas y de actos que pueblan el universo comunitario, en definitiva, de admitir la pluralidad de ésta, los docentes con nuestro estilo formativo estamos indefectiblemente llamados a posicionarnos con humildad en el convencimiento de que ello dispone adecuadamente al conocimiento y de que es de los demás de quien aprendemos. Tal y como afirmara el filósofo M. Heidegger: *en lo único que el formador aventaja a los alumnos es en que él tiene que aprender mucho más que ellos todavía, pues tiene que aprender a permitirles que aprendan, esto es, a despertarles su curiosidad.* La formación entendida como un sistema interaccional donde coexisten, don-

de coevolucionan sujeto-docente y sujeto-discente genera experiencias y conocimientos que podemos y debemos compartir. Es en la competencia del alumno en la cual el docente se reconoce competente. Del mismo modo, cuando los profesionales hablamos de potenciar la competencia, el poder y el autocontrol de la propia comunidad, ¿acaso no estamos hablando también y al unísono de nuestra propia competencia, de nuestro propio poder y autocontrol?

Cambiar la mirada

*... con los puentes a medio descender
o a medio levantar
que no es lo mismo.*

La intervención comunitaria reclama por parte del profesional un cambio en su escucha, un cambio en su mirada. La perspectiva desde la cual vemos los profesionales a la comunidad y nos vemos a nosotros mismos está muy condicionada por las actitudes, criterios, ideas y valores que hemos ido incorporando y asimilando en nuestra formación y que orientan posteriormente nuestra acción. Cambiar la mirada desde el punto de vista comunitario implica ante todo una «vuelta a la gente», es decir, poseer actitudes permeables y receptivas a la capacidad y creatividad de la población. Cambiar el punto de mira profesional comportará cambiar el contenido e intencionalidad de nuestra acción, haciéndola más promocional y emancipadora. Sólo mirando a la comunidad desde una perspectiva «ECO-

lógica», las personas existirán para nosotros como una realidad vinculada al contexto donde viven, siendo posible de este modo que podamos ver a la comunidad emerger como un mar de relaciones múltiples capaces de transformarse en fuerzas posibilitadoras de cambio.

Debemos cambiar la mirada para dejar de impulsar intervenciones en la comunidad únicamente basadas en la presencia o ausencia de problemas y centrar nuestra atención por encima de todo en la forma que tienen los grupos y colectivos de la comunidad de enfrentarse a la diversidad de situaciones que les afectan, las estrategias que utilizan, los recursos que desarrollan, etc. Cambiar la mirada, por tanto, es empezar a explotar nuestra curiosidad y sensibilidad para descubrir en qué marcos y ámbitos la comunidad se enfrenta ya con eficacia y en cuáles puede llegar a hacerlo; en definitiva, se trata de cambiar la mirada para, desde una perspectiva realista y positiva, centrarla en descubrir el capital social de la comunidad que por lo general es más del que imaginamos. Sólo desde este planteamiento la comunidad dejará de ser objeto y destinataria para convertirse en agente de cambio dotado de capacidad para tomar decisiones y emprender proyectos de alcance.

El técnico comunitario debe asumir sin reparos ni complejos que su rol es importante, pero que sólo cobra sentido complementándose, articulándose con el que puedan asumir las diferentes partes que constituyen el tejido social comunitario. Para ello es preciso romper

muchos esquemas preconcebidos e incorporar buenas dosis de creatividad. Sólo desde nuestra disponibilidad, desde nuestra escucha activa, desde nuestra generosidad ética, seremos capaces de tener un conocimiento solidario de la comunidad y de estimular su crecimiento, reconociéndola como sujeto activo, retornándole el legítimo protagonismo que le corresponde. Si el técnico no es capaz de cambiar su propia mirada, difícilmente podrá mediar, incidir en que en los procesos comunitarios las personas cambien la suya, esto es, adquieran colectivamente nuevos valores, nuevas percepciones y significados que les aproximen a nuevas formas de compromiso y de construcción comunitaria. Ayudar a la comunidad a cambiar su mirada significa ante todo empujarla, incitarla, situarla en disposición de transformar los obstáculos en posibilidades.

Este objetivo orientado al cambio de la mirada comunitaria o, si se quiere, este situarse desde miradas capaces de ver nuevas realidades cobra un valor especialmente estimulante para el técnico cuando éste es capaz de enfrentarse a tal aventura apelando a la inteligencia emocional y creadora de la comunidad, esa que reconcilia el saber y los sentimientos, esa que pone la inteligencia al servicio de la afectividad, de lo vivido, de los deseos. Se trata ni más ni menos, como plantea J. A. Marina en su libro «Ética para naufragos», de buscar la racionalidad poética, cambiando el régimen sentimental del naufrago haciéndole navegante. A partir de ahí, ya nada importa, ni mareas,

ni pérdidas de rumbo, porque un velero con proa a barlovento es un brillante triunfo de la inteligencia sobre el destino, una inteligencia lúdica y vital que huye de servidumbres, que recurre al ingenio para construir un proyecto existencial.

Cambiar actitudes dentro del proceso formativo implica necesariamente cambiar valores y creencias, ya que son éstos los que las construyen. No se podrán variar actitudes sólo a partir de la mera expedición de contenidos conceptuales. Para conseguir este cambio de actitudes necesitamos proporcionar a los alumnos nuevas informaciones, reflexiones sobre las que ya tienen y vivencias capaces de cuestionar el tipo de creencias que puedan tener asumidas inconscientemente. Estamos, por lo tanto, hablando de un proceso complejo, donde el docente deberá controlar y manejar adecuadamente las múltiples constelaciones que giran en torno a los esquemas mentales y posicionamientos que adoptan los alumnos, así como de aquellas reacciones que expresan (y también las que no expresan) ante determinadas propuestas de reflexión, de cuestionamiento, de cambio.

Si los aspectos conceptuales y algunos procedimentales pueden transmitirse a partir de determinados sistemas informativos, es evidente que los aspectos relacionados con la experimentación y la incorporación al propio ser personal y profesional de actitudes y valores que predispongan a la *práctica comunitaria*, sólo es posible incorporarlas a la propia experiencia a través

de procesos vividos en un contexto de aprendizaje facilitador de estas experiencias. Se trata de superar aquel aprendizaje en el que sólo interviene la mente, para apostar por un aprendizaje significativo que combina lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado.

Debemos contemplar un conocimiento activo e integrado que abarca la totalidad de la persona en sus aspectos sensitivos y cognitivos, que es capaz de convertirse en experiencia, experiencia que puede transmitirse y puede reconocerse en los demás. Pero no olvidemos que el conocimiento sólo se convierte en experiencia cuando existe una motivación, un contenido afectivo asociado. Este tipo de conocimiento no se olvida, sino que permanece y fertiliza la posibilidad de recepción de nuevas observaciones, nuevas reflexiones y nuevas incorporaciones. En este sentido el conocimiento-experiencia adquiere una dimensión espiral que se va ampliando con nuevas adquisiciones, es un sistema abierto que se diferencia del conocimiento rígido y dogmático que se mueve en un círculo cerrado de informaciones. Se trata, en consecuencia, de un conocimiento más agradable pues el alumno tiene en él la sensación de aprender.

Siguiendo los planteamientos de C. Rogers debemos tener en cuenta también que este aprendizaje que pretendemos, este cambio de valores y de actitudes sólo será válido para el alumno si éste lo percibe en relación a su proyecto personal. Este cambio de

mirada que buscamos que realice el alumno puede implicar para éste una amenaza, frente a la cual y de forma natural presentará resistencia. Sólo si conseguimos hacer conscientes y elaborar estas amenazas podremos avanzar en el aprendizaje. Este proceso se centrará en una tarea minuciosa en la que el docente tiene la responsabilidad de hacerle al alumno conscientes sus prejuicios, de decodificarlos, elaborando las preconociones que tiene en torno a algunos conceptos e ideas clave en la intervención comunitaria que se utilizan con gran profusión pero normalmente sin someterlos a una reflexión crítica (participación, autogestión, etc.). En este proceso, evidentemente, no son sólo los valores personales los que entran en juego, sino también los del conjunto social y los que, paulatinamente, se han ido amasando a lo largo del tiempo en el seno de nuestra profesión.

En la formación, los docentes debemos ir deslizando mensajes de contenido ético y filosófico, ideología que predisponga a los futuros profesionales a integrarse en la comunidad y a comprometerse desde ella en una intervención transformadora. Se trata de una transmisión de valores que debe adquirir la modalidad de propuesta, una propuesta que busca generar el diálogo entre los diferentes agentes portadores de valores que entran en relación. En coherencia con nuestro compromiso docente, pienso que la transmisión de ideología no es algo que debemos eludir los formadores, en todo caso lo que debemos evitar es el hacerlo como un dogma, en forma de enunciados lapida-

rios que son asumidos acríticamente por los estudiantes. **Una formación para el cambio es una necesidad educativa y un elemento esencial que permitirá el estímulo y la proyección de cambios en la comunidad.**

A partir de este cambio de mirada, y ciertos valores y actitudes, se trata de ir sentando las bases sobre las cuales sea posible dotar a los alumnos de sistemas de comunicación y de relación que puedan utilizarse como marco de referencia, que permitan la entrada y emisión de contenidos intelectuales y afectivos. Siguiendo los planteamientos de Piaget, los alumnos, a través del proceso formativo, deben ir adquiriendo criterios básicos, formas de pensamiento lógico y ordenado a través de las cuales en el futuro, sumidos en el mar complejo de la comunidad, **puedan por ellos mismos reflexionar, interrogar e interrogarse y modificar progresivamente sus criterios y actuaciones** de cara a adecuarlos al máximo a lo que la comunidad necesita y quiere. Muchas veces nuestras prácticas docentes olvidan que la teoría sólo es válida si es repensada y resituada en cada situación en la que se ponga en ejercicio. Esta readecuación de lo aprendido obliga al profesional a que se utilice a él mismo como principal instrumento de trabajo.

Del encuentro a la identidad

que baje el puente y que se quede bajo que entre el que sabe lo que no sabemos

*y amasa pan
o hace revoluciones
y el que no puede hacerlas
y el que cierra los ojos*

En ocasiones los profesionales esgrimimos nuestras reticencias ante la comunidad apoyados en nuestro temor (no siempre reconocido) a vernos confundidos en ella, en nuestro temor a ver difuminada nuestra identidad en el encuentro. Esto evidentemente no es así, al contrario, podemos afirmar que es el encuentro y la relación con la comunidad la que nos lleva a definir nuestra identidad profesional. Esta identidad profesional se va fraguando con la reinterpretación de roles que tanto el profesional como la comunidad deben hacer a partir de la nueva experiencia interaccional. Así pues, la identidad profesional es un producto que se crea en la interacción, un producto que se origina como resultante de la imagen que el profesional cree que da a la comunidad y al mismo tiempo de la reacción que él preve de los demás ante esta imagen. En este sentido, J. P. Sartre se refiere a esta mirada solidaria del otro cuando afirma: *«no somos nosotros nada más que los ojos de los otros, y es a partir de la mirada de los otros cuando nos asumimos como nosotros»*.

El trabajador social en el marco de la comunidad, llega a ser para sí mismo un objeto observable, cuando en el encuentro cobra la capacidad de introducirse en el rol de los otros que componen esa comunidad, para desde allí observarse a sí mismo. De esta forma, es inevitable hablar de la tan necesaria alteridad, de una identidad profesional

que viene tramitada por la comunidad. El «yo», la identidad de los trabajadores sociales va más allá de lo meramente profesional, integrando esa identidad o rol en una identidad personal, sin confundirse con ella. No nos asuste el compromiso nacido del encuentro, ya que éste no está reñido con la indispensable limitación de la relación profesional-comunidad que nos previene de los tentadores impulsos colonizadores o imperialistas que buscan apropiarse el espacio del otro para confundirlo en el nuestro, despojándole así de su esencia. Más allá de la conquista, delimitar el espacio propio del ajeno nos sirve para adoptar la distancia precisa que permite que el otro pueda crecer y existir libremente.

Este desarrollo de la identidad profesional desde los otros, desde la comunidad, sólo es posible a partir de la comunicación, de ahí mi insistencia sobre la importancia de los procesos comunicativos en la intervención comunitaria, que van más allá de lo meramente prejudicial, estereotipado o acostumbrado. A partir de los intercambios comunicativos entre el técnico y la comunidad, ambos pueden empezar a experimentar la gama de posibilidades que encierra cada realidad y a predisponerse para convertir conjuntamente esas posibilidades en realidad. Comunicarnos con la comunidad implica para los técnicos, ante todo, aceptar vínculos con ella y nos obliga por tanto a adoptar una actitud de «tomar en serio» lo que dice.

La capacidad de actuar comunicativamente no es algo que se tiene, en

el sentido posesivo, de una vez por todas, sino que va unida al proceso de desarrollo personal, profesional y social. Es una actitud y un modo de hacer que se aprenden y que cobran especial relevancia en fases formativas iniciales. La capacidad comunicativa es una habilidad esencial en el trabajo social comunitario a través de la cual el profesional puede acceder a la comunidad por medio de un proceso de encadenamiento de escuchar y preguntar, pero, además, como emisor de mensajes y respuestas retroactivas, éste debe ejercer un control consciente de sus propias actitudes para orientarlas correctamente en el contexto de la intervención.

En el encuentro necesitamos entender la comunidad, ya no sólo desde la búsqueda de relaciones, sino interrogándonos cómo generamos nosotros ese sistema. Así, dejamos de ser algo ajeno a ésta, somos parte implicada, con todas nuestras limitaciones y determinantes en la construcción de la realidad comunitaria. El técnico, a partir de sus posicionamientos y actuaciones, puede contribuir en el encuentro con la comunidad a que ésta vaya también conformando su propia identidad, madurando, reconociéndose a sí misma. Para ello el profesional debe adquirir toda una serie de habilidades de uso de sí mismo que le capaciten para escuchar a la comunidad y ofrecerle un espejo en el cual pueda verse reflejada y así poder ir entendiendo y entendiéndose a partir del reflejo que recibe. También es importante ayudar a la comunidad a «caer en la cuenta», a

liberarse de todos aquellos modos de ver y actuar extraños a sí misma que impiden su crecimiento y competencia. Para ello debemos ayudar a la comunidad a que entre en contacto consigo misma, con sus propias percepciones, fantasías, pensamientos, sentimientos, etc. Lo que buscamos con ello, además, es que la comunidad, con la conciencia de su identidad, tome responsabilidad respecto de lo que hace y de lo que no hace, deslindando lo propio de lo ajeno.

En la formación de futuros trabajadores sociales destacados mañana a trabajar en la comunidad, no nos interesa tanto desde un punto de vista funcionalista de la teoría de los roles la aceptación de las expectativas de los demás, sino la concreción del rol por parte del profesional en la situación en que se encuentra, teniendo la capacidad de interpretar expectativas no claras e inconscientes. Siguiendo a L. Krappman, nos interesa, ante todo, que los estudiantes vayan adquiriendo la capacidad de situarse por encima de las exigencias de un determinado rol para poder seleccionar, negar, modificar o interpretar, de enfrentarse a rígidas definiciones de rol, así como de soportar el natural grado de insatisfacción presente y consustancial a toda relación. Tengamos en cuenta que sólo es capaz a la larga de participar en una interacción aquel que es capaz de actuar, incluso cuando no llega a satisfacer siempre y plenamente sus necesidades.

Nuestro modelo docente debe superar deliberadamente la tan limitada teoría del conocimiento tradicional,

según la cual sólo existe una única verdad y una vez descubierta quien no la admita o es «tonto, loco o malo». No ejerzamos de entregados inquisidores y nos creamos fanáticamente obligados a imponer la verdad oficial, la única verdad. Nuestra docencia debe tener presente que **la realidad no existe, la creo yo desde mi identidad, desde lo que soy, la creo junto con otros en cuya identidad yo también contribuyo**. En ello me baso al afirmar que la realidad comunitaria tampoco existe, la creamos colectivamente técnicos y comunidad a partir de la práctica comunicativa, del consenso intersubjetivo posibilitado por el encuentro, por la simetría de la relación de la que antes hablé.

En la formación, los alumnos deben iniciarse en el intercambio expreso y consciente, en la reflexión cualificada, en el cuestionamiento de sus intervenciones espontáneas y poco profesionales, para ir adquiriendo una nueva identidad profesional y personal. Los docentes, en el proceso de desarrollo de la identidad profesional, debemos ayudar a los alumnos a que trasciendan lo puramente cognoscitivo de los fenómenos interaccionales, poniendo también atención en su carácter normativo: no sólo basta explicar lo que es, sino también lo que debería ser. Debemos ayudar al alumno a generar sus propias narrativas, ya que, a través de ellas, podrá verse reflejado en su relación con otros y modelar su identidad profesional construyéndose bajo el acogedor mar de fondo de un proyecto existencial siempre inacabado, inconcluso como

todo cuanto está vivo y tiene firme vocación de no dejar de estarlo.

Cualquier identidad nueva necesita de los otros para crearse, recrearse, mantenerse, renovarse, etc. Desde la formación, debemos contemplar mecanismos mediadores en la búsqueda de la nueva identidad y ofrecer la suficiente protección al alumno para que se enfrente cada vez con más libertad a la amenaza que supone la pérdida de la vieja identidad. Esa amenaza frecuentemente se puede convertir en una fuente de oportunidades cuando el alumno asume que sus posibilidades nacen de sus propias limitaciones, al asumirlas y superarlas. Este feed-back referido anteriormente se convierte en flujo y reflujo de influencias y contrainfluencias recíprocas para definir, consensuar, negociar una situación y entenderse en ella. Construir la propia identidad implica un encuentro que predispone al intercambio, a la influencia mutua, un encuentro que implica interiorizar y experimentar la tolerancia como la posibilidad que inventamos en nosotros mismos no sólo de ser y convivir con lo diferente, sino también **de construir colectivamente a partir de lo diferente**.

Intercambio y construcción de nuevas historias

*...que sólo quede afuera
el encargado
de levantar el puente
a esta altura*

*no ha de ser un secreto
para nadie
yo estoy contra los puentes levadizos.*

El fracaso de muchas acciones que se realizan en la comunidad tiene que ver frecuentemente con no tener en cuenta la vivencia de ésta ante determinadas situaciones, ese valor añadido, esa significación que todos agregamos a la realidad. En la intervención comunitaria es preciso diferenciar los hechos de la vivencia que de éstos tiene la comunidad ya que, si no partimos de la conciencia de ésta, no podremos nunca alcanzar una nueva visión de la realidad. Las actuaciones que se plantean en la comunidad, únicamente sujetas a la lectura de los técnicos, están condenadas a la más rotunda indiferencia o al más abierto rechazo. Nuestras lecturas respecto a lo que sucede en la comunidad no deben caer en la ilusión de creerse objetivas ya que están mediatizadas por aquellos filtros y aparatos traductores que nos impiden la libertad de percepción. Sólo el intercambio entre sujetos inmersos en una situación compartida y participativa, aquella relación identidad-realidad=comunidad de la cual nos habla H. Von Foerster, es capaz de superar las visiones subjetivas.

En la intervención comunitaria nos interesa especialmente ese mundo reconocido y considerado como «uno» y el «mismo mundo» por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y de acción, es decir, lo que J. Habermas designa con la expresión de «mundo de la vida compartida». De la definición de esa realidad compartida en que se encuentra la comunidad y el profesional

depende el éxito de su interacción y, por tanto, de su acción conjunta. Comunidad y profesional, a partir de la definición de sus posiciones, llegarán a la redefinición de la situación compartida lograrán un consenso que es provisional y, por lo tanto, susceptible de revisión y de redefinición.

Hemos visto que un aspecto central en la intervención comunitaria es la toma de conciencia por parte de los individuos, grupos y colectivos de la comunidad de sus necesidades y, a partir de aquí, la utilización de su realidad orientada a la promoción de su desarrollo, a la construcción de realidades alternativas. Es por ello que debemos estar muy atentos al modelo representacional de la comunidad. Nuestro objetivo como técnicos será ampliar, diferenciar, corregir, ayudar a la comunidad a «entender y entenderse». Tal y como postulan Bandler y Grinder, no se trata sólo de potenciar la reproducción de la realidad comunitaria, sino su reconstrucción, la cual incluye alternativas y posibilidades. Un camino efectivo para avanzar en este objetivo de concienciación es provocar en el seno de la comunidad el cuestionamiento de aquello aseverado, percibido, visto, opinado, realizado... a efectos de contrastarlo colectivamente y de, a partir de aquí conjuntamente, reconstruir un modelo solidario y comunitario de percibir (reflexión) y de actuar (acción). No sólo nos interesa que la comunidad comprenda lo que le ocurre, lo que ha observado, etc, sino que tome conciencia de la significación que tiene para ella y de lo que con ello quiere hacer.

Cuando superamos la idea de control aplicada al ámbito comunitario y la reemplazamos por la de regulación, descubrimos caminos variables e impredecibles, a través de los cuales la comunidad, con sus recursos propios, a partir de su participación, es capaz, por la vía del cambio, de introducir un nuevo orden a partir del orden anterior, del desorden y de la capacidad de actuar como seleccionadora de elementos útiles para su estructura. La comunidad accede al conocimiento a partir de la transformación de los obstáculos **en posibilidades**, esa es la palanca que impulsará su implicación y su compromiso.

Las historias alternativas nacen de la identificación compartida y participada por parte de la comunidad de sus problemas. Deberá seguir a ello el rastreo colectivo de resultados obtenidos en los intentos anteriores de enfrentar una situación y de dónde se ubican los obstáculos. En este rastreo es preciso no excluir a ninguno de los agentes sociales involucrados. De la diversidad de historias y situaciones se va definiendo el problema común, que es lo que da sentido a trabajar conjuntamente. A partir de aquí surgirán nuevas propuestas, posibilitando modos alternativos de describir y encontrar soluciones. C. Sluzki las llama «nuevas historias», las cuales surgen de las historias alternativas anteriores.

Los cambios desde esta estrategia se dan fuera de la intervención. Durante el lapso que ésta dura se trabaja colaborando para que cambien las historias. Después vendrá la fase cul-

minante o de consolidación de alternativas. Este momento es importantísimo, ya que las personas necesitan confrontar sobre el terreno las nuevas propuestas-historias, introducir las modificaciones necesarias, probar diferentes estrategias, equivocarse compartiendo esta posibilidad con los otros; en suma, comprobar que es difícil resolver todos los problemas, pero que se puede realizar un aprendizaje en el marco de la misma comunidad que brinde nuevas maneras de enfrentarlos. De estas historias que cotidianamente se van creando en la comunidad nos interesa, ante todo, el conjunto de relaciones y vínculos que participan y el movimiento de éstos, así como las posibilidades de aprendizaje de las propias experiencias. La construcción de realidades alternativas posibilita que éstas funcionen como un nuevo contexto de aprendizaje, abren las posibilidades de ensayar otras conductas, pudiendo elegir entre repetir o cambiar y, en definitiva, traza vías de participación comunitaria.

Nuestro modelo docente debe contemplar que lo que se enseña es construcción y, por lo tanto, está sometido a crítica y nueva creación. Desde un criterio de humildad y relatividad de nuestro conocimiento hemos de transmitirles a los alumnos la necesidad creadora de estar abiertos a otras formas de ver, de enfocar, de percibir, de explicar la realidad, demostrándoles que es posible reconstruirla conjuntamente. Es básico que contemplemos el interés de experimentar y vivenciar procesos que F. Perls denomina de «caer en la cuenta», de entender lo que uno mismo

construye, lo que hace con él mismo, con los demás en la interacción.

La construcción de realidades alternativas es una estrategia válida para, didácticamente, incidir en que los alumnos se enfrenten a la superación de determinadas situaciones o problemas percibidos a partir de la puesta en común de sus propios esquemas, experiencias y planteamientos alternativos. Los formadores podemos colaborar en que los alumnos amplíen el campo de sus posibles, contribuir en la construcción de nuevas narraciones de lo que ocurrió, ocurre y ocurrirá que nacen del ensamblaje de relaciones y percepciones generadas por el mismo contexto de aprendizaje. En definitiva, podemos, con los alumnos y desde su autoaprendizaje, construir un contexto de cambio (de actitudes, de posicionamientos, de modelos y de prácticas) que puede contribuir, como ya dije, a ir configurando su identidad profesional.

Este aprendizaje llamado a hacer posible imaginar nuevas realidades (como ejercicio éste previo a su creación) puede verse diestra y eficazmente apoyado por el uso didáctico de la metáfora. Esta nueva estética (y también ética) del aprendizaje permite introducir cambios de actitudes, pues tiene el poder de hacer ver algo desde la perspectiva de otra cosa indicada. La metáfora se sitúa más allá del ojo inocente y del dato absoluto, conjura la realidad, extiende los límites de la imaginación, ensanchando continuamente las superficies visibles de lo real, abriendo nuevas perspectivas, ya no hacia el conocimiento acumulativo, sino

hacia el conocimiento extensivo. Asumir la función de las metáforas en la construcción de lo social nos llevará a entender que la comunidad siempre es más que aquello que le atribuimos al pensarla como tal y que nosotros, al crear esas metáforas, somos parte de ellas.

Esta estrategia de construcción de nuevas narraciones puede, por otro lado ayudarnos también a enfrentar un reto desafiante que a menudo se nos presenta: la superación de ciertos planteamientos que reproducen los alumnos al entrar en contacto con la práctica de instituciones que justifican la inviabilidad de la intervención comunitaria en función de la excesiva demanda individual y de la ausencia de recursos provocada por la crisis. Es vital motivar y apoyar a los alumnos para **que sean críticos ante este tipo de prácticas** que se limitan a aplicar recursos y prestaciones de una forma mecanicista, prácticas que no crean, no analizan, no movilizan, no socializan, no promueven. Se trata de hacerles encontrar a los alumnos colectivamente significado a estas prácticas, buscar qué es lo que las está sustentando, que las analicen no sólo como lo que son, sino también como lo que ellos creen que deberían y podrían ser, cómo estas prácticas les están influyendo en la construcción de su propia identidad y su modelo profesional.

Si los docentes debemos participar con los alumnos en la construcción de nuevas narraciones o historias alternativas referidas a su proceso formativo, esto reclama necesariamente un clima educativo adecuado y una partici-

pación efectiva en los procesos de aprendizaje. Los alumnos, pudiendo intercambiar sus ideas, recibiendo feedback sobre su proceso de aprendizaje, sintiéndose activamente escuchados, irán formándose experimentalmente en la capacidad de hacer que las personas que conforman la comunidad se impliquen, que decidan, que tracen su propio camino. Esta autodeterminación del alumno, capaz de controlar su propia formación, se podrá proyectar mañana en una práctica profesional decididamente orientada a potenciar la acción participativa de la comunidad.

No podemos exigir a la comunidad que participe si nosotros, los técnicos, permanecemos al margen o mostramos indiferencia o incapacidad de compromiso. Nuestros diseños pedagógicos y nuestra práctica docente deben promover la participación de los alumnos y hacer que reflexionen sobre ella, ya que esto es parte fundamental del proceso formativo. Participar, construir colectivamente, son verbos que el alumno debe hacer suyos vivencialmente, a los que debe dar sentido y significado en la interacción con los demás. Sólo así será capaz de descubrir la grandeza de los recursos humanos como riqueza esencial que en el marco de la comunidad jamás podemos omitir.

Aprender/enseñar a reivindicar el horizonte

Me propongo ahora, y a modo de epílogo, concluir este artículo sinteti-

zando algunas de las ideas que, con más o menos acierto, he ido desgranando hasta aquí, ideas que llegadas a este punto y de forma espontánea se transforman en clave de retos, retos que a la vez que nos animan, nos advierten que el camino por recorrer todavía es mucho, reclamándonos buenas dosis de compromiso para seguir avanzando. Os confesaré que no es esto último (el camino aún por recorrer) lo que prioritariamente me preocupa, ya que creo que hoy por hoy estar en el camino sabiendo adónde queremos ir es ya un buen augurio repleto de mejores pronósticos. Ojalá cada vez el mundo académico y el mundo profesional encuentren más espacios de confluencia desde los cuales avanzar en el camino, desde los cuales poder construir escenarios comunes para la construcción de nuevas geografías en el universo del trabajo social, un universo vacío de sentido si perdemos de vista la perspectiva comunitaria.

Hasta aquí he querido enfatizar lo necesaria que es la búsqueda de coherencia entre nuestros modelos formativos y la definición de objetivos del trabajo social comunitario. Ello no consiste tan sólo en cambiar nuestro discurso, pero manteniendo las viejas prácticas y dinámicas, ni consiste tampoco en impartir sin más contenidos teóricos y metodológicos, sino que consiste en formar profesionales capaces de trabajar y responder como tales en la realidad compleja, dinámica y cambiante de la comunidad. La pura transmisión de conocimientos teórico-metodológicos sólo tiene sentido en un mundo estáti-

co, pero jamás en un mundo infinitamente complejo e incierto como el nuestro, de cambios caleidoscópicos. Lo que nos debe preocupar a los formadores es, más allá de la simple reacción frente a los enfoques vigentes de intervención en la comunidad, incidir en la creación de otros nuevos.

En definitiva, no se trata tanto de hablar sobre el trabajo social comunitario sino de experimentar los procesos que implica el desarrollo del mismo, lo cual significa que, junto al cuerpo de conocimientos teóricos propios de esta modalidad interventiva, exista un clima que, de una forma regulada, vaya insertando a los alumnos en la cultura propia de la intervención comunitaria. Después de un tiempo en que la intervención comunitaria fue tachada de no ser más que pura y dura ideología, me planteo que tal vez haya sido un error centrar la mayor parte de nuestros esfuerzos en tecnificar altamente la práctica comunitaria, olvidándonos de la importancia que cobra también el promover y modelar valores y actitudes en los alumnos que les predispongan a este tipo de intervención. Si perseveramos en tal olvido estamos condenados a seguir intentando formar alumnos recelosos de un tipo de práctica profesional etiquetada de forma usual como utópica. Cambiar la mirada del alumno pasa, ante todo, por descubrirle un modelo de práctica profesional más realista y más utópico a la vez, por compartir con él lo que ha supuesto para nosotros como docentes y profesionales comprometidos incorporar a la comunidad como horizonte de sentido profesional.

No renunciar a la utopía comporta seguir creyendo en que lo importante no es tanto si llegamos o no, sino saber dónde queremos ir y cuál es el camino que elegimos para ello. Una formación orientada a la utopía no puede ser hoy un estandarte anacrónico. Hoy más que nunca la utopía debe ser educación del deseo; debemos aprender a enseñar al deseo a desear, a desear mejor, a desear más y, sobre todo, a desear de un modo diferente. Reivindicar actualmente aquel inédito viable, es recuperar una visión esperanzada de la realidad capaz de mirar al futuro desde el presente, en la confianza de que las cosas, y nosotros mismos, podemos ser diferentes.

El contexto de la formación inicial, en tanto que espacio de socialización de los futuros profesionales en unos valores y una cultura profesional, que indefectiblemente debe centrar su interés en la comunidad, es un marco privilegiado desde el cual ayudar a los alumnos a superar ciertos esquemas mentales que crean distancias, torres de marfil desde las cuales y, a buen recaudo, vislumbran una comunidad blanco y objeto de lógicas tecnocráticas. Sólo superando estos esquemas, será posible motivar al futuro técnico hacia el encuentro con la comunidad y el desarrollo de la propia identidad profesional en función de este encuentro. Sólo si el alumno experimenta que es posible desde el intercambio con otros construir nuevas historias, nuevas realidades alternativas, interiorizará las razones por las cuales son clave en la intervención social las prácticas comunitarias

sustentadas desde una perspectiva ECO-lógica (que no EGO-lógica).

De la misma forma que el trabajador social comunitario debe ejercer en la comunidad un rol de catalizador y facilitador de los diferentes agentes comunitarios bajo objetivos de promoción y autogestión, la formación en materia comunitaria debe sustentarse, por encima de todo, en **actitudes de facilitación por parte de los formadores y de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos**. La relación interpersonal en la facilitación de un aprendizaje significativo es uno de los aspectos clave a considerar, tanto desde el punto de vista formativo como profesional. Este tipo de aprendizaje reclama por parte del facilitador autenticidad, comprensión empática, aceptación y confianza en las capacidades y evolución del alumno. Son éstas cualidades que el futuro técnico comunitario deberá hacer suyas en su relación con la comunidad si quiere contribuir al crecimiento y a la autoeficacia de ésta.

¿Cómo llevar a la práctica todos estos planteamientos técnico-formativos que he ido proponiendo? Este es el verdadero reto, la búsqueda de recursos imaginativos para el aprendizaje y desarrollo de la práctica comunitaria aprovechando propuestas sugerentes como pueden ser, entre otras, las técnicas rogerianas o centradas en la persona, las técnicas gestálticas, desarrolladas por Perls y colaboradores, las técnicas inspiradas en el método interaccional centradas en el tema de Ruth Cohn, las técnicas lingüísticas, desarrolladas por Bandler y Grinder o las

técnicas de problematización de inspiración freiriana.

El modelo de intervención y formativo que propongo, consciente de que implica un desafío, supone **cam- biar nuestras formas de pensar, de ser, de relacionarnos**. Sin duda es una propuesta que entraña un difícil compromiso teñido de incertidumbres y de dificultades, pero también de aventuras apasionantes y de satisfacciones. Este modelo educativo de orientación abiertamente humanista, en que el aprendizaje está centrado ante todo en las personas, nos exige, tanto a técnicos como a formadores, imaginación, creatividad y flexibilidad para encarar cada situación libres de inamovibles criterios y convicciones. Tal vez haya llegado el momento de preguntarnos personal y colectivamente: ¿vale la pena?, ¿nos atrevemos? LA COMUNIDAD ESPERA NUESTRA RESPUESTA.

Bibliografía

- AUSUBEL, D. P. (1981): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas, México.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1988): *La construcción social de la realidad. Un tractat de sociologia del coneixement*. Ed. Herder, Barcelona.
- BERIAN, J. (1990): *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Ed. Anthropos, Barcelona.
- DABAS, E. (1993): *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- ELÍAS, N. (1990): *Compromiso y distanciamiento*. Ed. Península, Madrid.
- FREIRE, P. (1994): *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI, México.
- GAITÁN, L. (1992): «Necesidades de formación en Trabajo Social». R.T.S. (*Revista de Trabajo Social*) n.º 125, Marzo. Colegio de D.T.S. y AA.SS. de Cataluña.

- GERGEN, K. J. (1994): *Realidades y Relaciones*. Ed. Paidós Básica, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Ed. Taurus, Madrid.
- HERNANDEZ ARISTU, J. (1991): *Acción Comunicativa e Intervención Social. Trabajo Social, Educación social, Supervisión*. Ed. Popular, Madrid.
- IBAÑEZ, J. (1991): *El regreso del sujeto*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- LEÓN, E., y ZEMELMAN, H. (1997): *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Ed. Anthropos, Barcelona.
- LUHMANN, N. (1996): *Confianza*. Ed. Anthropos, Barcelona.
- MAFFESOLI, M. (1997): *Elogio de la razón sensible*. Ed. Paidós Studio, Barcelona.
- MARINA, J. A. (1997): *El laberinto sentimental*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- MEAD, G. H. (1993): *Espíritu, persona y sociedad*. Ed. Paidós Studio, México.
- MENDIA, R. (1994): «La participación en la formación inicial de profesionales del Trabajo Social». *R.T.S.* n.º 133, Marzo.
- NAVARRO, S. (1998): «De navegantes y cantos de sirenas: lo instituido frente a la seducción de lo vivencial colectivo». Publicación 2.ª Jornada de Servicios Sociales de Atención Primaria: Sujeto y redes sociales (Barcelona).
- ROGERS, C. (1991): *Libertad y creatividad en la educación*. Ed. Paidós Educador, Buenos Aires.
- ROGERS, C. (1972): *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós, Madrid.
- ROSELL, T. (1987): «Incrementando las capacidades y responsabilidad de los clientes a través de un progreso en la eficiencia de los trabajadores sociales». *R.T.S.* n.º 105, Marzo.
- ROTH, E. (1986): *Competencia social. El cambio del comportamiento social en la comunidad*. Ed. Trillas, México.
- SANCHEZ, A. (199): *Ética de la intervención social*. Ed. Paidós Trabajo Social, Barcelona.
- SUÁREZ, M.ª E., y ESCARTÍN, M.ª J. (1994): «La participación en la enseñanza y en la práctica del Trabajo Social». *R.T.S.* n.º 133, Marzo.
- ULLÁN, A. M.ª (1990): «Autoeficacia y poder comunitario». *R.T.S.* n.º 118, Barcelona.
- VILLASANTE, T. R. (1998): *Cuatro redes para mejor-vivir* (vol.1 y 2). Ed. Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- VON FOERSTER, H. (1991): *Las semillas de la cibemética*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- ZAMANILLO, T. (1992): «Cambio o intercambio. Hacia un proyecto profesional no instrumental». *R.T.S.* n.º 126, Barcelona.