

## **EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL COMO MEDIADOR EN LA TRANSMISION DE VALORES Y ACTITUDES EN ENTORNOS DE MARGINACION**

**Josep Ma. Bastús i Comelles**

*Asesor Psicopedagógico del Servicio de Infancia y Familias. Cáritas Diocesana de Barcelona*

### **1. INTRODUCCIÓN**

El motivo de la presentación de esta comunicación en este I Congreso Estatal del Educador Social, en el que se pretende abordar las perspectivas de evolución de la profesión, es doble; en primer lugar es perentorio en estos momentos proceder a una reafirmación de la historia del Educador Especializado tendiendo, al mismo tiempo, nuevas propuestas de diferenciación positiva respecto a otras disciplinas afines e igualmente implicadas en el ámbito social de la intervención educativa. En este sentido, al recopilar la historia profesional del Educador en nuestro país, nos encontramos con una gran riqueza fundamentalmente práctica y con un bagaje teórico a menudo insuficientemente contrastado y difundido (en este punto me gustaría tener un especial recuerdo para quien fue para mí un gran maestro y amigo, Faustino Guerau de Arellano, que pudo y supo complementar la praxis profesional con la necesaria reflexión y elaboración teórica que revertía sobre la praxis inicial, enriqueciéndola y dotándola de un mayor sentido, finalidad y coherencia).

Este proceso recopilativo de nuestra historia profesional y de diferenciación positiva de otras disciplinas solamente podrá realizarse a partir de la construcción de un cuerpo teórico amplio, contrastado, debatido y propio del Educador Social como sujeto profesional. Este constructo teórico tiene que contemplar necesariamente la praxis pasada y presente, pero también las aportaciones que las disciplinas complementarias a la nuestra nos hacen, integrándolas con nuestras propias aportaciones y, diferenciándolas en aquello que sea necesario, dotándolas del carácter globalizador preciso para su aplicación en nuestra realidad específica de intervención. Es éste un proceso dialéctico en el que se dan aportaciones propias y ajenas, y en el que es necesario reivindicar de forma positiva, crítica y lícita que la construcción del cuerpo teórico del Educador Social contemple como núcleo central integrador (y diferenciador, en tanto que proceso dialéctico) de todas las aportaciones de las ciencias complementarias y afines (Psicología, Trabajo Social, Filosofía, Sociología, etc.) la propia teorización sobre la práctica profesional.

Estas afirmaciones no pretenden ser gratuitas, sino que responden a una realidad profesional muy extendida, de subordinación respecto de esas otras disciplinas. Solamente en este proceso la Educación Social llegará a ser una profesión en pie de igualdad y complementariedad con las otras disciplinas implicadas en el ámbito de intervención social que nos es propio y característico. No tener en cuenta estos aspectos, y pensar que el reconocimiento administrativo de la profesión es suficiente, nos hace correr el riesgo de perpetuar o facilitar la situación de profesión subordinada a criterios ajenos y, en consecuencia, el espacio de toma de decisiones sobre la intervención con personas que están en situaciones de dificultad social y personal se alejará excesivamente de la realidad vivencial en la que se encuentran las personas afectadas; el necesario punto de equilibrio en el trabajo interdisciplinar puede verse seriamente sesgado al no haber un interlocutor cualificado y respetado que intervenga desde la realidad vivencial de las personas.

El segundo motivo de esta comunicación es el de presentar un ejemplo de esta teorización sobre la praxis profesional, surgida a partir de la intervención con menores (en medio abierto) en barrios marginales de Barcelona durante cinco años. Este proceso de reflexión me ha conducido a un replanteamiento, desde la consciencia y la intencionalidad, de la trascendencia que puede y debe tener la intervención del Educador Social como puente y mediador entre los menores y las principales instituciones socializadoras (escuela y familia), dado el papel que desempeña el Educador en los entornos sociales de marginación en que se dan estos procesos.

## **2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON MENORES Y LA MARGINACIÓN.**

La intervención socio-educativa que realiza el Educador Social se caracteriza, en mi opinión, fundamentalmente por la relación directa y lo más individualizada posible con niños y jóvenes fuera del ámbito escolar, con una finalidad plenamente formativa: LA INSERCIÓN CRÍTICA EN LA SOCIEDAD; para ello es necesario "acompañar" a estos chavales en su proceso individual y colectivo de maduración personal y social, ofreciendo todos los medios, estímulos y recursos que puedan facilitar la consecución del nivel mínimo de autonomía y de conocimiento crítico de la realidad para que llegado el momento (normalmente, la adolescencia), sean capaces y tengan posibilidades de optar por el camino que quieren seguir, en lugar de verse determinados a continuar el camino marcado por su entorno familiar y social.

### **2.1. El Sistema Educativo y la Marginación Social**

Desde la óptica del Sistema Educativo no solamente se contempla que este colectivo de chavales inmersos en la marginación (o con riesgo de encontrarse en ella), tienen una teórica igualdad de derechos respecto al resto de la población infantil y juvenil, sino que incluso se prevé que existen diferentes colectivos sociales que presentan carencias y problemáticas personales y de entorno tan importantes que pueden llegar a dificultar y/o imposibilitar la consecución efectiva de esta igualdad de Derechos prevista por la Constitución.

En este sentido, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) dedica el título V a esta problemática, bajo la siguiente cabecera: "De la compensación de las desigualdades en la educación". (las transcripciones siguientes se refieren al texto de la LOGSE publicado por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya).

Así, el artículo 63 dice textualmente:

*"1. Con el objetivo de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos promoverán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para este fin."*

*"2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo para evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro índole."*

Más adelante, el artículo 65.3 dice:

*"... las administraciones educativas proveerán a los centros en los que los alumnos tengan especiales dificultades para conseguir los objetivos generales de la educación básica a causa de sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos."*

*Respecto a estas citas textuales, la observación directa de la realidad sobre el terreno (determinados barrios marginales de Barcelona y cinturón industrial), me permite avanzar unas hipótesis inmediatas:*

*- Entre los colectivos reflejados en las citas reseñadas, entra de pleno el que llamamos "marginación social".*

- Las previsiones y regulaciones de la LOGSE no se están implementando por el momento, ni hay expectativas en las escuelas de que se intente o se pueda hacer en un futuro cercano.- Partiendo de observaciones, entrevistas y charlas mantenidas con diferentes estamentos del sistema de enseñanza (sin ánimo exhaustivo) me hacen plantear que probablemente el nivel de adecuación de la intervención educativa en estos sectores ha disminuido cualitativamente en los últimos años.

## **2.2. La vertiente social de la intervención educativa.**

El proceso educativo abarca la globalidad de la vida de los chavales, por ello, no hay que caer en el reduccionismo de restringir este proceso a la realidad escolar, desentendiéndose del resto de aspectos que inciden de forma facilitadora o dificultadora sobre los procesos individuales y colectivos de estos grupos de personas con las que trabajamos.

Desde la óptica de la intervención socio-educativa con menores en situación de riesgo, valoramos que la escuela es la institución socializadora en la que el niño pasa más tiempo diario, puesto que a estos colectivos habría que incorporarlos en el cómputo de horario escolar el tiempo de comedor, configurado éste como un espacio de especial intensidad educativa en cuanto a relación y socialización. Es en este espacio donde el menor se acostumbra a confrontar vivencialmente los valores, sistemas y actitudes que se intentan fomentar desde la escuela (en tanto que representante del "sistema"), con los propios de su entorno natural; esta configuración del comedor escolar da a entender la necesidad de dotarlo, desde la administración escolar, de recursos materiales y humanos cualitativamente preparados y cuantitativamente suficientes para poder conseguir que en esta situación de confrontación dialéctica de valores y actitudes, la propuesta proveniente del sistema educativo pueda verse potenciada.

Esta concepción de los "espacios extraescolares dentro de la escuela", se ve plenamente justificada por los planteamientos que se realizan en la LOGSE, donde se pide la explicitación de los valores y actitudes que como centro, como ciclo y como curso se pretende transmitir a niños y jóvenes. Estos valores y actitudes deberían proporcionar el marco individual en el que cada chaval pueda encontrar el sentido a los conocimientos que se transmiten y viven en el mundo escolar y a los hechos que cotidianamente vive en su entorno.

Cuando los valores, actitudes y pautas de funcionamiento del entorno de los chavales mantienen una consonancia con los del mundo escolar, se da una potenciación mutua, un refuerzo, que permite integrar de forma "socialmente válida" el mundo de la escuela dentro de la globalidad de la vida de cada chaval, ayudándole a descubrir y a relacionar nuevas experiencias y conocimientos con sus potencialidades.

Cuando los valores, actitudes y pautas de funcionamiento del entorno de los chavales presentan una disonancia en relación a los del mundo escolar, vemos que en el chaval se produce una disociación entre las dos realidades, en la que, a medida que pasan los cursos, van adquiriendo mayor fuerza y preeminencia los propios del entorno, en detrimento de los ofrecidos desde el ámbito escolar; en el momento en que esto se evidencia, ya estamos hablando de chavales problemáticos, conflictivos, difíciles, etc.

Al hablar de estas situaciones, hay que tener siempre en cuenta que nos referimos a situaciones colectivas que van más allá de la variabilidad individual; es decir, pueden haber chavales conflictivos en escuelas con una problemática "socialmente normalizada", donde se da en su conjunto, la consonancia entre los valores del entorno y de la escuela; estos hechos, en sí mismos, hay que considerarlos dentro de la problemática NORMAL de la escuela.

Lo que ya no debería formar parte de esta normalidad de escuela sería la constatación de que disociación de la realidad que realizan los chavales como resultado, en parte, de la confrontación de valores descrita, abarque a una parte suficientemente significativa del alumnado como para poder hablar de situaciones colectivas de falta de integración, en los chavales, entre la oferta de la escuela y la del entorno. esta es una situación preocupantemente frecuente en los barrios marginales de la ciudad.

Pese a la amplitud y diversidad que presenta el mundo de la marginación, tiene, en relación a los aspectos aquí tratados unas características, entre las que seleccionaría las siguientes:

- La incapacitación social progresiva que presentan las personas que sufren esta situación.
- La agrupación geográfica de las personas marginadas en entornos físicos (barrios) concretos, que suelen ser deficitarios en muchos de los ámbitos que desde una perspectiva socio-política se considera básico para la buena integración dentro de la red social "normalizada": servicios, comunicaciones, urbanismo, asociacionismo, equipamientos, etc.

- La estructuración del proceso de marginación como una espiral de crecimiento progresivo, en la que las familias transmiten los valores y actitudes propios de esta situación de incapacidad social a sus hijos, condicionándolos en la aceptación "fatalista" de su realidad, de su entorno y de la imposibilidad de que éstos cambien. En este sentido la marginación se define como un fenómeno que se reproduce a sí mismo (padres a hijos), pero en forma de un crecimiento progresivo alarmante (la mayor parte de estas familias son numerosas, lo que implica un posible crecimiento generacional de la marginación superior al vegetativo).

Ante esta situación cuesta entender que la mayor parte de las intervenciones políticas y sociales que se hacen "para el mundo de la marginación", desde las diferentes administraciones públicas y privadas, no pasen de ser meras medidas asistenciales y coyunturales, las cuáles, en el mejor de los casos, no trascienden el nivel de la asistencia individual, para llegar al nivel del desarrollo de la implicación comunitaria en la solución y/o negociación de las situaciones que afectan al conjunto de la población afectada por las diferentes situaciones de dificultad que nos competen desde nuestro ámbito de intervención.

Ante estas características se evidencia la importancia del entorno familiar en la transmisión y potenciación del mundo de la marginación; es necesario que desde cualquier intervención que se pretenda educativa, con menores en situación de riesgo o dificultad, se tenga siempre en cuenta la intervención sobre el entorno de los chavales, del cuál el medio familiar es el núcleo preeminente.

Cuando se produce la intervención de la Escuela Pública en un medio claramente marginador, a menudo lo hace, desgraciadamente, de forma sectorial y aislada, planteándose básicamente el aspecto de conocimientos, tal y como éstos han sido diseñados, en un contexto totalmente diferente al que configura la situación real de aprendizaje, y enmarcados en unas actitudes y valores que no forman parte de la normalidad del entorno de estos menores.

La experiencia nos hace ver cuáles están siendo los resultados de este tipo de planificación de la intervención desde el medio escolar: fracaso escolar y más marginación; escuelas imposibilitadas en la práctica para proporcionar los mínimos a sus alumnos, dada la conflictividad colectiva del alumnado y de su entorno; escuelas que se ven obligadas a bajar el listón para facilitar el graduado. Finalmente, en un estudio muy exhaustivo y reciente sobre éxito y fracaso escolar en Catalunya (C.I.R.E.M., 1994; pg.88,92) se aportan datos objetivos, desde mi punto de vista alarmantes, entre los cuáles destaca el hecho de que el 75% de los hijos de familias desestructuradas (utilizando el término en la acepción de dificultades y conflictos sociales, económicos y culturales) que cursan EGB, son estudiantes en conflicto o limitados y sin expectativas.

Esta evidencia estadística de la prolongación generacional de las situaciones de marginación (ante la que el Sistema de Enseñanza, en lugar de poner paliativos o afrontar el problema con recursos suficientes y adecuados, parece actuar -por activa o por pasiva- como agente potenciador), por un lado refuerza el principio de la balanza entre fracaso escolar y fracaso familiar y social, y por otro lado señala acusadoramente las políticas educativas oficiales:

- En primer lugar, se produce el refuerzo de una concepción ya tradicional que afirma que el fracaso escolar, cuando hay detrás una familia "sana" no es determinante de la futura evolución social del chaval; de forma análoga, cuando se produce el fracaso familiar (desestructuración) si el chaval mantiene un buen rendimiento y relaciones positivas en la escuela, tendrá alguna posibilidad de superar el enorme condicionante familiar. Cuando se suman los dos fracasos, la evolución social previsible para el chaval, será casi a ciencia cierta de inserción en el colectivo de la marginación social.

- Por otro lado, la suma de los datos aportados por el estudio citado, más la evidencia subjetiva de la consecuencia del fracaso escolar en entornos de marginación, hacen más chocante, si cabe, la política educativa de la Administración; en concreto, en Barcelona han habido históricamente experiencias interesantes de abordaje de la situación de marginación: por ejemplo, el antiguo Patronato de Escuelas de Suburbios, con un alto nivel de autonomía del claustro para definir

la línea pedagógica, y del director para seleccionar entre maestros que optaban a las plazas voluntariamente, a los que consideraba más adecuados al trabajo a desarrollar, sin estar condicionado exclusivamente por los resultados de las oposiciones. Esta experiencia ya hace años que desapareció, al definirse las Escuelas de Acción Especial, que estaban destinadas a tener una mayor implantación territorial, pero en las que desaparecía el papel de la dirección en la selección del personal y en la definición de la línea pedagógica, a cambio de un aumento en 1 ó 2 profesores que se encargarían de las "aulas especiales". En la práctica, esta experiencia se ha demostrado claramente insuficiente, puesto que estas aulas están en su mayoría absolutamente desbordadas y, por tanto, desvirtuadas en sus objetivos. Finalmente, el eslabón más reciente en la cadena de actuaciones administrativas en este aspecto es el de la progresiva reducción de escuelas calificadas como de "Acción Especial", con el pretexto de "normalizar" las relaciones escolares y la falta de resultados diferenciales en la experiencia de dichas escuelas; así, se reduce una vez más el nivel de atención, que ya era inadecuado e insuficiente, a la vista de los resultados estadísticos obtenidos; en este caso, la reducción afecta directamente a los recursos humanos asignados a las escuelas (profesores de aula especial) de estos entornos, puesto que tampoco se ha aprovechado la reducción del número de alumnos para aumentar la relación profesor/alumnos.

### **3. LA EXPERIENCIA DE UNA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA: EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL EN LOS CASALES ESPECIALIZADOS DE CÁRITAS DIOCESANA DE BARCELONA**

En la exposición precedente he intentado evidenciar que las instituciones "socializadoras" clásicas no cumplen sus funciones teóricas en los entornos de marginación. Si el objetivo esencial para los educadores es el de LA INSERCIÓN CRÍTICA EN LA SOCIEDAD, nos encontramos por un lado con el hecho que las familias de los chavales con los que intervenimos en este entorno raramente son colaboradoras en este proceso dialéctico de confrontación de actitudes y valores, sino que suelen manifestar una actitud hostil hacia el diálogo y reproductora de la situación de marginación. Por otro lado las intervenciones sociales y educativas que se realizan suelen hacerse de forma aislada y encapsulada, de forma que no se tienden puentes de cooperación claros y sólidos entre los diferentes agentes que intervienen sobre un mismo sector y población; de hecho, ha habido un proceso de abandono progresivo del desarrollo comunitario; entendiéndolo éste en el más puro estilo Freiriano, nos encontramos con que los profesionales que intervienen en un entorno suelen tener que dedicar sus esfuerzos a trabajos más bien asistenciales o de contención, raramente se dedican a tareas de concienciación y promoción en la comunidad afectada; de hecho, se detecta un cierto aumento de la distancia subjetiva que separa a los profesionales de la problemática que afecta a las personas por ellos atendidas.

En este contexto surge hace cinco años el primer CASAL INFANTIL de Cáritas de Barcelona, la idea inicial era la de desarrollar una intervención lo más individualizada posible con chavales fuertemente deteriorados, tanto a nivel escolar, como social y familiar; se trataba de un centro que mantenía una proporción de cuatro niños por educador y un horario de atención extraescolar que abarcaba los días laborables desde la salida de escuela hasta las 21h.30, más la posibilidad para los chavales más necesitados y cercanos al centro de ir por las mañanas de 8h. a 9h.30; los sábados, de 10h.30 a 19h., más un fin de semana mensual de excursión.

La idea inicial pretendía reducir la influencia de las familias sobre estos chavales, teniendo en cuenta las pocas perspectivas de cambio positivo en ellas; el conocimiento de las mismas era exhaustivo, puesto que eran seguidas por los servicios sociales de atención primaria de Caritas. La hipótesis en que nos basábamos era que reduciendo esta influencia mediante el contacto directo y continuado con modelos adultos "sanos y normalizados" (educadores especializados) en el mismo medio de los chavales, desarrollando una intervención lo más parecida posible a

un centro residencial (tutorías individualizadas, seguimiento médico, escolar, psicológico, etc) y con una intencionalidad de promover la relación afectiva con ellos, se podrían conseguir y mejorar algunos de los resultados del internamiento de menores, reduciendo el riesgo de la idealización del medio familiar y social que suele producirse cuando la separación es larga; naturalmente, seguían y siguen habiendo casos en los que todavía es necesaria la separación del niño de su medio, por lo que no se pretendía sustituir la medida del internamiento, sino introducir un nuevo elemento de gradación de la intervención socio-educativa, y también proporcionar atención sustitutoria para chavales que tal vez deberían estar internados, pero que por diferentes razones no lo estaban.

Con el transcurrir del tiempo, estas hipótesis de intervención, a pesar de demostrarse correctas, se han ido evidenciando, ya desde muy pronto, como insuficientes. En primer lugar, pronto asumimos la necesidad de afrontar, como educadores, el reto del fracaso escolar, puesto que el trabajo familiar se desarrollaba por otros profesionales, con los que había una gran coordinación, pero la evidencia de la diferencia de ritmos evolutivos entre los chavales y su familia, jugaba en contra de los menores, por lo que decidimos aumentar la dedicación al tema del refuerzo escolar desde el Casal. Esta primera modificación se ha demostrado hasta ahora acertada, puesto que el progreso escolar está acompañando a muchos de nuestros chavales, aún matizando que este progreso no lo medimos exclusivamente por los resultados académicos, sino por el progreso individual en relación a su situación inicial y a los objetivos factibles. De hecho ha habido una traducción en mejora de notas escolares, y desde las mismas escuelas se reconoce explícitamente la positiva evolución escolar de nuestros chavales

La segunda modificación ha surgido a partir del ascendente que se ha ido consiguiendo, al inicio de forma no prevista, sobre los padres; se ha conseguido en muchos casos un diálogo constructivo en torno a los valores y actitudes a fomentar en los niños y su implicación en el ámbito familiar; también se han evidenciado cambios notables en la actitud de muchas de estas familias: buena parte de ellas asisten, a menudo acompañadas por el educador-tutor de su hijo, a reuniones escolares; realizan el seguimiento médico de los niños, aunque a menudo precisan todavía de la orientación-supervisión del educador; muy raramente fallan a las entrevistas formales con los educadores, y cuando lo hacen, se excusan previamente; A las asambleas conjuntas de padres y niños con los educadores que se realizan dos veces al año, no suele faltar nadie, y cuando algún padre no ha venido, piden que se les informe del contenido de la asamblea.

Esta relación con los padres de los chavales nos llevó a potenciar en la praxis el principio teórico de que hay que devolver a las familias la parte positiva de sus hijos y de las responsabilidades que con ellos contraen. El poder hacer esto con seriedad, implicación (muchas veces más allá de lo estrictamente "profesional") y coherencia ha dado lugar a que en la práctica empezáramos a experimentar el papel de puente y mediador que realiza el educador de estos centros, puesto que establece, desde su responsabilidad profesional -y a menudo personal- múltiples contactos con gran diversidad de profesionales: Trabajador Social, médico, maestros, psicólogos, recursos extraescolares, centros de tiempo libre, etc., hacia los que representa a los chavales de los que es tutor; de la misma forma se relaciona asiduamente con los padres, mediante acompañamientos de los chavales a sus casas, contactos informales en el barrio, etc.

Así en la práctica se ha venido desarrollando este papel de puente entre las dos instituciones socializadoras más importantes con unos resultados francamente alentadores. Sabemos que cinco años representan poco tiempo para poder captar resultados fiables, pero la evolución que van desarrollando los chavales que empezaron con nosotros es, en su conjunto, muy positiva. Actualmente hay dos Casales Infantiles y uno Juvenil, que da continuidad a los chavales de uno de los Casales Infantiles.

También existen factores de riesgo y carencias importantes; entre los primeros hay que destacar el riesgo a substituir erróneamente a los padres; esto es debido a la lógica tendencia del educador que, desde la convivencia cualificada con los chavales puede verse impelido a actuar y a

tomar decisiones por cuenta de los padres, en aspectos que van más allá de la atención directa, como por ejemplo: cambios de escuela, de médico de cabecera, asistencia psicológica, etc. Para evitar esto se introducen mecanismos correctores internos de revisión de tutorías, pero sobre todo se busca la complementariedad interdisciplinar con otros profesionales que abordan otros aspectos de la realidad familiar, especialmente el Trabajador Social.

Como fruto de este trabajo complementario se están abordando actualmente situaciones familiares que han evolucionado hacia una posible recuperación voluntaria y consciente de responsabilidades y deberes de los padres para con los hijos, motivo por el cuál desde el casal se están "devolviendo" funciones que corresponderían en exclusiva a los padres, pero que por dejación o desinterés no asumían anteriormente (contacto con escuelas, acompañamiento a actividades extraescolares, seguimiento médico, etc.). Desgraciadamente, no todas las familias evolucionan de esta forma, todavía son mayoría aquéllas en las que no cabe plantear por el momento esta situación ideal y se hace necesario a veces una supervisión mediante pactos para que cumplan con parte de sus compromisos paternos.

El análisis de la evolución de los chavales hace constatar, para los diferentes niveles de intervención que cuando hay una familia que ha evolucionado positivamente o un adulto (normalmente familiar) de referencia "sano", la situación del chaval tiende a mejorar y a generalizar sus comportamientos y actitudes a entornos en los que no está presente el Educador, pero cuando no se da esta referencia positiva familiar, no suele darse la generalización de los valores, actitudes y conductas que se producen en el Casal a situaciones vivenciales de los chavales ajenas a la presencia del Educador.

Esta constatación ha dado lugar al planteamiento de la necesidad de abordar seriamente el trabajo comunitario, la necesidad que tienen los chavales de poder encontrar referentes positivos en su mismo entorno, para lo cual necesitan un puente, alguien que les introduzca en nuevos ambientes, accesibles en su nivel de autonomía, pero cualitativamente diferentes a los de sus modelos familiares.

Actualmente se está en un proceso de replanteamiento y cuestionamiento del modelo de trabajo comunitario; en mi opinión, y siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, sólo el trabajo comunitario puede dar el verdadero fruto de la liberación del hombre, que no es otra cosa que proporcionar a todas las personas la capacidad de optar, desde la consciencia y la trascendencia, sobre su propia vida y las condiciones en que quieren que ésta se desarrolle.

En este momento, en los Casales de Cáritas estamos procediendo a revisar el papel del Educador Social, también desde la óptica del trabajo comunitario. Hasta este momento, se ha conseguido, y pensamos que con un éxito notable, desarrollar el papel de puente entre escuela y familia; hay un ascendente claro sobre las dos instituciones que trasciende al desarrollo de los chavales. El reto actual es intentar que ese ascendente no dependa exclusivamente de la figura del Educador, sino que pueda hallarse en el propio entorno social de los chavales mediante la presencia activa del propio Educador en la comunidad, en organizaciones y centros, con la confianza de que su ejemplo sea para los chavales fuente de imitación y puente de acercamiento a un nuevo nivel de comprensión de su realidad en el que pueda encontrar otras personas de su propio entorno, y diferentes a su educador, que le hagan partícipe y agente de su propia experiencia vital en comunión con las otras personas que, con él, sufren la situación de exclusión social ("opresión" según Paulo Freire) que caracteriza estos entornos.

Es necesario ser consciente de las implicaciones y complicaciones que esta línea argumental puede conllevar: incomprensiones, desacuerdos, críticas, etc.; todo ello es conveniente para poder profundizar dialécticamente en el tema y hallar en este diálogo, que promete ser fecundo, la luz y las fuerzas para afrontar las exigencias que la coherencia del diálogo con los marginados impone.