

Educación, desarrollo socio-moral e inadaptación social. Líneas de trabajo con adolescentes

Jesús Vilar



Rx

El artículo ofrece una reflexión sobre el encargo y las funciones que debe asumir el educador social y plantea una serie de interrogantes sobre aquellos elementos de distinta índole que deberán desarrollarse, construirse o transmitirse a los sujetos inadaptados en su proceso de socialización. El autor opta por el enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral de Kohlberg para explicar aspectos fundamentales de la inadaptación y para descubrir elementos que deberían estar presentes en la planificación educativa con población inadaptada.

La inadaptación social es un tema complejo y apasionante, difícil de abordar en su amplitud y generador de opiniones encontradas. Complejo en su génesis como proceso sistémico de interacción de factores; por la multiplicidad de explicaciones teóricas que desde un marco u otro se han elaborado para comprender este fenómeno. Complejo, además, por las pasiones que levanta en la opinión pública, en aquellos que recuerdan que la inadaptación existe cuando la viven como experiencia desagradable o cuando los medios de comunicación explotan el tema desde su vertiente más sensacionalista.

Las páginas que vienen a continuación pretenden ser una reflexión sobre la inadaptación social, concretamente sobre el trabajo educativo que se realiza con jóvenes y adolescentes. Estas reflexiones aparecen después de pasar unos cuantos años trabajando desde la posición del educador (aquella persona que está en la soledad de la «primera línea», que no elabora teorías pero que se responsabiliza directamente del proceso reeducador y que sufre de lleno la frustración del niño, del joven o del adolescente además de la sordidez del ambiente de donde éste procede).

Como se observará, las ideas que expondremos se encuadran en un marco teórico perfectamente discutible, a menudo difuso y, sobre todo, ecléctico. Sólo pretenden dar algunas claves que faciliten tanto la comprensión como el tratamiento de la inadaptación desde un prisma educativo. Estas reflexiones están pensadas desde el punto de vista del educador social y dedicadas él, que además de la pureza de los encuadres teóricos necesita ver como éstos le dan pistas para su trabajo cotidiano.

REEDUCACION, TERAPIA, TRATAMIENTO, ACOMPAÑAMIENTO ¿CUAL ES EL ENCARGO?

Recordemos que en el momento de finalizar el curso 94-95, asistimos al nacimiento *académico* de la profesión de educador social. Remarcaremos la dimensión académica porque, en realidad, el educador social como persona que trabaja en la educación no formal no es un invento nuevo. Quizá la novedad está en que por primera vez se reconoce explícitamente la dimensión educadora de esta profesión, cosa que no siempre ha estado clara¹.

Conviene recordar que se ha llegado a este punto porque la reflexión sobre las causas de la inadaptación y los planteamientos para la intervención han evolucionado desde posiciones basadas estrictamente en el control social hasta las que abogan por una intervención constructiva que posibilite el desarrollo de la persona, pasando por explicaciones de carácter terapéutico o clínico.

Así pues, el educador social ha sido lo que estos modelos teóricos han definido que fuera, a saber, el controlador que aplica una disciplina rígida basada en el castigo, el cuidador que distrae y convive en los momentos informales y cotidianos del día que el técnico en las ciencias del comportamiento no está interviniendo ... para ser finalmente definido como el experto en educación que se responsabiliza directamente del proceso de cambio del sujeto inadaptado.

Podemos observar que las intervenciones que arrastran viejos rasgos de la escuela clásica (modelo de control, represivo, disciplinario) o algunos otros de la escuela positiva (sobretudo el modelo de rehabilitación con sus componentes clínicos) están siendo paulatinamente sustituidas por una concepción educativa de la intervención, que implica formación, estimulación y creación de experiencias positivas, esto es, por un modelo de reintegración.

De hecho, si hacemos un repaso de los textos legales que rigen el tratamiento actual de jóvenes y adolescentes infractores llegamos a la conclusión que la intervención ha de estar dirigida hacia la reintegración, debe tratar los aspectos personales que tienen que ver con la relación en la comunidad desde el conocimiento de los mecanismos evolutivos que potencien la reinserción social mediante la recuperación de los recursos relacionales del sujeto inadaptado y todo ello mediante una intervención que ha de ser educativa, centrada en un marco de aprendizajes.

Aún así, desde nuestro punto de vista, creemos que por múltiples razones, el componente educacional de la intervención del educador social sigue sin estar claramente definido. Como muestra, basta observar el uso indiscriminado que se da a la idea de «lo educativo» en la educación social como si de una especie de cajón de sastre se tratara, donde todo cabe y poco se concreta. En nombre de la educación se prohíbe o se otorga, se consiente o se reprime, se justifican actuaciones (a veces técnica y moralmente dudosas) o se coartan otras.

Así pues, aún viendo la dificultad de enmarcar el concepto, incluso aceptando lo impropio de pretenderlo, nos aparece un interrogante: ¿no será que no somos capaces de acotar las líneas maestras del componente educacional cuando salimos del terreno de la educación formal? En vista de este estado de cosas, y en un intento de buscar respuestas, a continuación nos proponemos describir lo que desde nuestro punto de vista ha de ser la tarea del educador social o, dicho de otra manera, el rasgo que caracteriza el componente educativo de esa tarea.

LA TAREA DEL EDUCADOR SOCIAL

Si hay algo en lo que sin lugar a dudas se ha profundizado en el terreno de la educación social en los últimos tiempos, es precisamente la dimensión «social» de la expresión. En cambio, el tema que no ha sido tan desarrollado —quizás por obvio (??)—, es la idea de educación dentro de lo social. Concretamente, en el terreno de la

infancia y la adolescencia inadaptada, la duda del educador consiste en definir los rasgos de su profesión, cosa que frecuentemente hace por oposición a las de las otras personas que intervienen en el trabajo reintegrador.

¿De qué se parte? La respuesta parece sencilla. El educador convive, está, vigila, propone... pero, ¿qué, o sobre qué? Por otra parte, el trabajo que se desarrolla, ¿nos acerca a la educación o a menudo es algo distinto a ella?

Para poder avanzar, conviene recordar que el tratamiento de la inadaptación, en el fondo se resume en dos posiciones: la que considera que la inadaptación es una situación de deterioro, con lo cual el tratamiento debe ser reeducador o terapéutico, y la que considera que la inadaptación (al menos en sus inicios) es una forma de socialización similar a la de la persona integrada pero que ha tomado otra dirección y que puede modificarse mediante la creación de nuevas situaciones de aprendizaje.

CONCEPCIÓN DE LA INADAPTACIÓN	TRATAMIENTO
— Deterioro personal.	— Reeducación.
— Alteración de la visión social.	— Entrenamiento en un modelo.
— Desviación.	— Control.
— Sociopatía.	— Terapia conductual.
— Socialización no convencional.	— Reintegración.
— Significación personal.	— Elaboración de nuevas significaciones.
— Bajo desarrollo del área social.	— Estimulación de la dimensión social.
— Experiencias sociales deficitarias.	— Aprendizaje de experiencias sociales.

La primera se centra en el control y otorga el protagonismo a las situaciones de relación terapéutica. La segunda se centra en la creación de situaciones de aprendizaje y otorga el protagonismo a la intervención educativa.

Desde esta segunda opción, no debe olvidarse que las manifestaciones iniciales de conductas inadaptadas quedan incluidas en lo que conocemos como inadaptación objetiva, Valverde 1993, (manifestación de comportamientos no aceptados por el grupo normativo que la persona inadaptada manifiesta sin tener una clara conciencia de que aquello «no está bien», como resultado de una forma particular de entender el mundo —proceso de significación— generada por una socialización en un medio carencial).

Desde este posicionamiento se parte de la idea que a menudo un joven es inadaptado debido a las experiencias de aprendizaje mediado que ha tenido a lo largo de su socialización (mejor dicho, por las experiencias que ha dejado de tener) y que le han marcado un «techo» en su desarrollo de la competencia social.

Otra cosa muy distinta es cuando el proceso de inadaptación se subjetiviza como resultado de la intervención anormalizadora de los mecanismos de control social, con lo cual, la visión de la realidad pasa de ser el resultado de un proceso de significación personal a una alteración de la esa realidad, que se concreta en actuaciones conscientes contra el grupo normativo como respuesta a la presión de esos mecanismos de control. De ahí que el trabajo con población inadaptada, sobretudo en edades tempranas, convenga plantearlo desde esta perspectiva formadora, estimuladora, creativa y responsabilizadora de los propios actos y no tanto desde el tratamiento terapéutico del «paciente social», más acorde con una situación de inadaptación subjetiva.

Si consideramos que el hecho educativo implica una relación de intercambio comunicativo, entonces tenemos que el educador social es un profesional de la

mediación, experto en crear situaciones comunicativas, —y por ello, educativas— ya sean con uno mismo o con los demás.

En segundo lugar, si ese intercambio ha de implicar un progreso, tenemos que el educador social ha de ser capaz de crear situaciones ricas, creativas y variadas que impliquen una crisis y un cambio progresivo. Esto significa que es capaz de conocer el punto de partida del grupo o de la persona concreta con quien trabaja (diagnóstico), es capaz de definir un punto de llegada que sea asequible a ese grupo o a esa persona (pronóstico) y además es capaz de concretar el proceso que lleve desde el punto de partida al punto de llegada mediante situaciones dinámicas que lleven de un equilibrio a un nuevo equilibrio pasando por espacios de crisis.

Dicho en términos cibernéticos (Sanvisens, 1987 y Puig, 1986), el trabajo del educador consiste en crear situaciones de crisis optimizadoras desde la configuración de medios educativos (entendidos como sistemas abiertos que están en interacción con otros sistemas) con un alto grado de educatividad (esto es, de riqueza, de capacidad de conexión con el sistema educando), a partir de conocer el grado de educabilidad del educando (esto es, la plasticidad o el grado de abertura que posee como sistema).

Desde este marco explicativo, podemos entender que el educador se convierte en un sujeto imprescindible en el proceso reeducador porque es quien trata al joven desde la globalidad, pone en crisis su forma de entender el mundo, le posibilita conocer mediante su uso otras formas más adecuadas de relación social y, lo más importante, le acompaña en ese duro proceso de aprendizaje. Así pues, la intervención educativa consiste en crear artificialmente un marco estimulador de la sociabilidad que, mediante situaciones de aprendizaje, desarrolle aquellas áreas evolutivas que afectan la construcción de la visión social y que no han evolucionado suficientemente por haber vivido en un ambiente carencial.

A partir de este momento, el niño o el joven pasa de ser un paciente a ser un aprendiz.

Ahora bien, la siguiente pregunta que debemos hacernos es: aprendiz, ¿de qué?

De nuevo nos encontramos con la necesidad de encontrar un marco teórico que defina la orientación y el proceso que esa intervención debe seguir y que nos posibilite señalar algunos objetivos y contenidos básicos a desarrollar en la tarea educativa.

En esta aproximación, indicaremos primero algunos contenidos intuitivos que se desprenden de la pregunta que plantea C. Coll (1987) para descubrir los elementos de trabajo básicos que posibilitan la relación social, en una situación de aprendizaje:

¿Qué tipo de habilidades, de destrezas, de posibilidades de acción, de tendencias de comportamiento, son necesarias —y/o serán probablemente necesarias a corto y medio plazo— para que un niño pueda convertirse en un miembro adulto y activo de la sociedad, capaz de interactuar constructivamente con los otros miembros de la misma y capaz de enfrentar y resolver eficaz y creativamente los problemas habituales que se le planteen en el transcurso de su existencia?

Los aspectos que se desprenden de esta pregunta tienen que ver con la construcción personal, el desarrollo de habilidades relacionales, la manifestación de conductas y hábitos compartidos con el grupo normativo o mínimamente tolerados por éste, la autonomía, la responsabilidad y la interacción interpersonal para la regulación de la vida en común. Todos estos elementos se relacionan entre ellos y constituyen una entidad sistémica que la persona integra y manifiesta en su proceso particular de significación de la realidad, éste es, en la construcción de su visión del mundo y en la configuración del tipo de relaciones que llegará a mantener con los demás.

El marco teórico que utilizaremos para abordar estas cuestiones y que nos permitirá entender algunos aspectos fundamentales del proceso de significación, lo vamos a encontrar en el enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral de L.

Kohlberg, ya que, desde nuestro punto de vista, la sociabilidad transcurre de forma paralela al desarrollo de la moralidad del sujeto. Es más, depende de éste.

Puede parecer extraño buscar respuestas a estas cuestiones en un terreno aparentemente tan alejado de la inadaptación social como es el desarrollo moral y la ética, pero, en definitiva, como indica J.L. Aranguren, los problemas derivados de la vida en común son inevitables y constitutivos para el ser humano, tanto como la necesidad de vivir en comunidad y, en el fondo, tal y como se puede ver un breve análisis de las tendencias actuales en esta disciplina, se resumen en situaciones de conflicto que necesariamente deben solucionarse desde el diálogo y la comunicación. En este sentido, la inadaptación social no deja de ser un problema ético de comunicativo entre dos grupos (o sistemas), el grupo inadaptado y el grupo normativo que se puede abordar, al menos en parte, desde el estudio del desarrollo de la moralidad² en el ser humano.

La teoría de Kohlberg ayuda a enfocar el tema de la inadaptación social, sugiere algunas líneas de trabajo, pero no soluciona el tema en su totalidad. Ésto mismo ocurriría con cualquier otra teoría, ya que esta es una problemática compleja que sólo se puede abordar desde la complementariedad de planteamientos teóricos. En este sentido, se observará que Kohlberg proporciona un marco a partir del cual se pueden integrar otros elementos teóricos que se complementan entre ellos y además, da respuesta a las posibilidades reales de trabajo del educador social que hemos caracterizado como la persona experta en generar situaciones de aprendizaje y de intercambio comunicativo en el marco de la relación cotidiana, orientadas hacia un cambio personal del educando que se desarrollará mediante la crisis de su percepción de la realidad, en un proceso global de acompañamiento.

EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO DE LA EDUCACION MORAL DE L. KOHLBERG

L. Kohlberg considera que la moralidad, ésto es, la capacidad de elaborar juicios morales, de comprender la idea de norma social y de presentar un comportamiento en función de esa idea de norma, es una de las áreas evolutivas fundamentales que constituyen el ser humano, por lo cual, se puede estudiar partiendo de la idea de estadio y de estructura. Así pues, un estadio moral es una estructura de pensamiento que posibilita una manera determinada de razonamiento y de comportamiento. Cada una de estas estructuras o estadios vienen determinada por lo que la persona considera valioso dentro de un problema moral o por los aspectos que la persona tiene en cuenta la hora de emitir un juicio de valor. Se observa que esta idea nos lleva directamente al concepto de significación que antes anotábamos y que más tarde retomaremos.

En segundo lugar, Kohlberg distingue entre el juicio moral y la acción moral. El juicio moral es el marco lógico, teórico, la guía universal para entender la realidad y construir respuestas ante los conflictos con esa realidad. Es un proceso cognitivo a través del cual se reflexiona, se revisan los propios valores y la percepción de la realidad para dar posteriormente emitir una respuesta. La acción moral es la actuación concreta que se manifiesta ante una situación de conflicto moral.

La utilidad de considerar esta propuesta evolutiva está en el hecho que podemos ver un progreso desde la simplicidad a la complejidad de la percepción de la realidad interpersonal. Este tránsito se da a través de seis estadios que se agrupan en tres niveles: el nivel preconventional, el nivel convencional y el nivel postconventional. Cada uno de estos niveles nos indica la forma como la persona se posiciona ante la realidad social.

El nivel preconventional se caracteriza por el hecho que la persona se siente fuera de la realidad social. Se preocupa por sus intereses o por los de aquellos que le son próximos, pero desconoce significativamente la idea del «otro». De hecho, es

una persona anclada en el egocentrismo que actúa desde el punto de vista del sujeto concreto, que entiende los problemas como una cuestión interpersonal y que ve las normas sociales como algo externo a ella. Además, considera que las normas son un capricho del que tiene más poder y conviene cumplirlas para evitar un castigo (estadio 1).

También se da el caso de que se consideren otras posturas diferentes a la propia aunque no puedan asumirse simultáneamente dos puntos de vista. En este caso, los problemas se solucionan en base a la reciprocidad, es decir, se basan en la idea de intercambio o de respuesta al otro con un criterio similar al que antes él ha emitido (que sería el ya conocido «ojo por ojo, diente por diente» del estadio 2).

El nivel convencional se caracteriza por el hecho que la persona se siente inmersa en el marco social. Considera necesarias las normas sociales porque, aunque le limitan, también le garantizan su espacio vital. En este nivel, el «otro» ya existe y el interés no se centra solamente en las personas próximas sino en el grupo social considerado en su totalidad. Obsérvese que este nivel implica un cambio substancial y cualitativo respecto de la forma de significar la realidad del anterior nivel.

Ahora, los problemas ya afectan a todo el grupo y superan el marco interpersonal. Incluso se puede tener en cuenta la perspectiva de una tercera persona y comparar diversos puntos de vista simultáneamente. Desde esta óptica, el sujeto se preocupa por la aprobación social, por actuar como se espera de él que actúe aunque no comprenda bien porqué debe hacerlo de esa manera, moviéndose siempre en la legalidad y el orden establecido, ya que en este punto, las normas son inamovibles (estadio 3).

En el momento que asume plenamente la idea de grupo social y entiende el valor de las normas, no sólo actuará como se espera que lo haga sino que alcanzará la idea de sistema social, el equilibrio del cual depende del concurso de todos (estadio 4).

El nivel postconvencional se caracteriza por el hecho que la persona se distancia de la norma (a la que puede llegar a ver como injusta ya que se antepone la conciencia a la legalidad) y la redefine desde principios filosóficos de carácter universal. En este nivel se reconoce plenamente la idea del «otro» (estadio 5). A diferencia del estadio anterior, las normas no son fijas sino que se construyen con el concurso de todos a partir de un contrato social. Por ello, deben ser revisadas y son perfectamente cambiables.

Si se llega a hacer una abstracción de todo el proceso y se configura la idea de norma y de pacto social desde un posicionamiento filosófico basado en la igualdad, la solidaridad y la empatía, entonces estamos en el último estadio (estadio 6).

Gráficamente resultaría:

NIVEL PRECONVENCIONAL	NIVEL CONVENCIONAL	NIVEL POSTCONVENCIONAL
Estadio 1: moralidad heterónoma	Nivel 3: expectativas interpersonales mutuas	Estadio 5: contrato social y derechos individuales
Estadio 2: individualismo y reciprocidad	Nivel 4: sistema social y conciencia	Estadio 6: principios universales

Un aspecto que se desprende de esta breve exposición y que el propio autor indica, es el hecho que el desarrollo moral como capacidad evolutiva está estrechamente relacionado con otras dos áreas fundamentales: el desarrollo lógico y la pers-

pectiva social. Así pues, se establece una relación de dependencia donde la perspectiva moral está en función del desarrollo de la perspectiva social y la capacidad de asumir roles (estadios de Selman³) y ésta, a su vez, del desarrollo lógico y la capacidad de abstracción (estadios de Piaget).

Gráficamente resultaría:

DESARROLLO LÓGICO (PIAGET)	PERSPECTIVA SOCIAL (SELMAN)	JUICIO MORAL (KOHLEBERG)
Preoperacional	Individual concreta	Preconvencional
Operaciones concretas	Miembro de la sociedad	Convencional
Operaciones formales	Más allá de la sociedad	Postconvencional

El aspecto más destacable de esta comparación es que en cada uno de los niveles, la persona tiene una significación de la realidad particular y diferenciada, difícilmente compartible entre niveles hasta el punto que entre colectivos con niveles distintos la comunicación se hace difícil, incluso imposible.

A partir de aquí, propondremos tres grandes formas genéricas de significar la realidad desde la integración de la teoría de Piaget, de Selman y de Kohlberg.

Hablaremos de un tipo de significación preconvencional, una convencional y otra postconvencional. Cada una de ellas nos permitirá comprender la manera como la persona entiende la realidad, vive la relación social y el conflicto, a qué da importancia, que posibilidades de acción y de reflexión posee y, sobretodo, cual es el punto de partida desde donde se deberá organizar la intervención. Este planteamiento nos permite entender la persona inadaptada como el resultado de las vivencias y las posibilidades que ha tenido para hacer un correcto aprendizaje social, es decir, para entender la génesis de la personalidad de los colectivos que parten de una situación de desventaja social y cómo ello los conduce a una posición de inadaptación objetiva.

Una segunda cuestión fundamental de la teoría de Kohlberg es la idea de Comunidad Justa. Bajo este concepto, Kohlberg plantea la importancia del grupo de relación para la estimulación personal en las áreas morales. La idea es que, en función del tipo de relaciones que se dan en el grupo (si son de igualdad, reciprocidad, participativas y democráticas, o si son preconvencionales) la persona evolucionará cognitivamente en su percepción de la realidad social. Conviene destacar que desde esta perspectiva la intervención educativa como marco generador de nuevas experiencias que posibilitan el desarrollo personal hacia formas más elaboradas para comprender la realidad y abordar el conflicto a través del ensayo compartido adquiere una dimensión muy destacable.

A continuación, veremos algunos aspectos que toman sentido desde este marco teórico.

LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE TRABAJO

Después de todo lo que hemos visto hasta este momento, consideramos que la finalidad del proceso educativo que se desprende de la caracterización del sujeto como persona que significa la realidad desde la preconvencionalidad, ha de ser la reintegración del sujeto en la sociedad a través del desarrollo de sus capacidades cognitivas y sus habilidades personales para ir de la preconvencionalidad a la convencionalidad.

Estos objetivos pueden trabajarse tanto con personas que por su edad ya deberían haberlos alcanzados, como en situaciones que por una cuestión de desventaja social y de pobreza en los contextos de socialización y aprendizaje se observa que fácilmente pudieran no llegar a alcanzarse. Estos objetivos nos permitirán fácilmente reconocer los contenidos de aprendizaje que deben desarrollarse. La descripción de esos contenidos es un empeño que supera los límites de este artículo, por lo que únicamente resaltaremos que en la propia teoría de Kohlberg encontramos pistas suficientes.

Así pues, los objetivos básicos serían:

1. Desarrollar la capacidad de abstracción y de análisis como elementos imprescindibles para poder alejarse de los aspectos anecdóticos de la realidad y descubrir las razones más complejas y profundas que se esconden detrás de una situación conflictiva.
2. Fomentar el autoreforzamiento y la autoestima para poner fin a las posibles tendencias autodestructivas de la persona y garantizar la predisposición al inicio de un proceso personal de cambio, libremente asumido.
3. Tomar conciencia de la situación personal (autoconocimiento) así como de los pasos para superarla y llegar a ser un sujeto autónomo y realista.
4. Desarrollar las capacidades básicas para resolver conflictos mediante el diálogo.
5. Potenciar las áreas implicadas en la perspectiva social como camino necesario para poder considerar puntos de vista distintos al propio y entender las razones que llevan al otro a pensar y a actuar de la manera que lo hace (descentramiento, capacitación comunicativa y empatía).
6. Desarrollar el sentimiento de pertenencia al colectivo y vivir la norma social como un instrumento necesario que garantiza los derechos propios y ajenos.
7. Estimular la capacidad de razonamiento moral, es decir, de hacer razonamientos reflexivos basados en principios éticos consensuados ante conflictos de valor o, en su defecto, en el respeto consciente de las normas básicas que regulan la vida en común.
8. Desarrollar las habilidades sociales y comunicativas mínimas para poder cumplir con los requisitos que exige la vida comunitaria (civismo y uso del lenguaje en la relación cotidiana, ya sea conflictiva o no).
9. Ejercitar los mecanismos de autocontrol y autoconocimiento que facilitan la coherencia entre el pensamiento y la acción.
10. Alcanzar los conocimientos básicos que permiten superar una situación de analfabetismo real o funcional.

En la medida que estos objetivos se alcancen, la nueva significación de la realidad se acercará más o menos hacia las exigencias de la vida comunitaria. Esto debemos interpretarlo como un desarrollo significativo de la competencia social que se manifiesta en la capacidad que posa el educando para prever y orientar conscientemente su propia existencia⁴ hacia objetivos personales satisfactorios, dentro de una relación normalizada. Con otras palabras, lo haremos responsable del desarrollo de su historia personal a través de su autonomía.

SOBRE LAS AREAS DESDE DONDE SE DESARROLLA EL APRENDIZAJE

El trabajo que venimos indicando debe agruparse en tres grandes líneas o áreas de trabajo que de manera complementaria abarquen la persona en su totalidad.

Éstos son el ámbito individual, el grupal o colectivo y la vinculación con la comunidad que se convierten en los tres vértices del proceso de construcción personal desde donde se actúa, se aprende, se toma conciencia de los actos propios, se escogen formas más satisfactorias de relación, se ponen en práctica y si el grupo donde se

produce la estimulación educativa es mínimamente aceptable, se optimizan hacia formas más elaboradas de construcción personal y relacional. A continuación veremos las principales rasgos de cada uno de estos ámbitos.

El ámbito individual

Este ámbito se basa en la relación educador-educando y en él se pretende trabajar fundamentalmente el autoconocimiento, la clarificación de la historia personal, el descubrimiento de las posibilidades reales de progreso y los apoyos reales de los que se podrá disponer. En segundo lugar, este ámbito es el marco adecuado para el desarrollo de la capacidad de autocontrol, de proyección de objetivos personales a corto y largo plazo y el marco de responsabilización sobre la propia conducta.

Debemos insistir en el hecho que el posicionamiento individual hacia la problemática personal y hacia el esfuerzo por iniciar un proceso de cambio (que será difícil y a menudo doloroso) es la clave para el progreso. Es más; nos atrevemos a afirmar que si no hay un mínimo autoconocimiento y una mínima voluntad de cambio, el trabajo que realice el educador será inútil. Como mucho, se convertirá en un adiestramiento respecto de los mínimos necesarios para convivir en el marco definido en la relación educativa, pero no en una construcción personal autónoma y reorganizadora de la significación de la realidad.

Quizás, unas palabras de Esperanza Guisán iluminen mejor esta idea: «Únicamente a través del razonamiento y la sensibilización respecto de las propias potencialidades, de las propias posibilidades de alcanzar una existencia madura, un desarrollo gratificante de las capacidades y talentos individuales, se puede conseguir una revolución radical que llegue a las raíces, que tenga como meta una existencia verdaderamente mejor y verdaderamente más digna».

En este proceso de autoconocimiento y autoconstrucción, el educador es fundamental, ya que la implicación del muchacho en su progreso así como la asunción del riesgo de «mirarse para adentro» (sobre todo en momentos críticos como la adolescencia) dependerá en buena medida de la capacidad del adulto de *acompañar* al joven en este difícil camino. Este ámbito lo centraremos en el marco de la relación tutorial.

El ámbito grupal

Este ámbito se basa en las posibilidades de relación de todos los miembros del colectivo, ya sean educadores o educandos. El aspecto fundamental está en el desarrollo de la organización colectiva de la vida en común y la estimulación de las áreas sociales implicadas en ello (la capacidad de abstracción, la perspectiva social y el juicio moral).

Sin lugar a dudas, este es el marco preferente del trabajo socio-educativo y por esta razón le dedicaremos un espacio mayor. La idea básica es que las relaciones que en este marco se lleguen a establecer son las que realmente constituirán un espacio de ensayo y experimentación. En la medida que éstas sean ricas, el «techo» educativo de la institución o grupo de relación será más alto. No olvidemos que los criterios de preconventionalidad, convencionalidad y postconventionalidad se pueden aplicar tanto a personas como a agrupaciones. En realidad, el marco de procedencia del joven inadaptado o en situación de riesgo social se caracteriza precisamente por eso, por ser un espacio que significa la realidad desde la preconventionalidad entendida como estilo de vida que tiene sus «convenciones», aunque éstas resulten poco aceptables desde un marco de relación mínimamente desarrollado. En este sentido, el potencial estimulador del marco donde se produce la relación dependerá de la conciencia que sobre este tema tengan las personas encargadas de su organización (ya sea

el grupo de educadores o todo el grupo de profesionales que intervienen en el trabajo estimulador).

Recordando a J. Franch, «lo que un muchacho o una muchacha es, resulta parcialmente de lo que son los grupos donde ha vivido la experiencia de la relación, de los grupos que ha llegado a constituir con su presencia y de los intercambios que en ellos ha efectuado (...) El resultado es que van configurando progresivamente y en paralelo con el medio un conjunto de significaciones —o un conjunto de pautas de atribución de significación— que le ponen en disposición de entender y de vivir un determinado nivel y una determinada calidad de cultura con todo lo que ello implica de sentimientos, deseos, aspiraciones y habilidades».

Dicho de otra manera: el joven es lo que ha vivido y será lo que en este espacio de ensayo podrá llegar a vivir. Por otra parte, ¿cómo se aprende a vivir, si no es viviendo? El matiz que conviene señalar es que este «espacio de vida» estará diseñado artificialmente, con una intencionalidad y unos espacios pensados para que generen experiencias de progreso comunitario. Así pues, este ámbito resultará el primer espacio de experimentación y ensayo tanto de los aspectos básicos de la vida en común como de la puesta en práctica de los compromisos individuales respecto de la capacidad de autocontrol, además de ser el espacio de aprendizaje de habilidades básicas como la higiene, el orden, la relación dialógica o la participación comprometida.

El éxito de la propuesta de Kohlberg reside en el potencial de este espacio de relación. Siguiendo la idea de Comunidad Justa como espacio de relación democrática inspirada en los aspectos básicos de la convencionalidad y la postconvencionalidad, el grupo deberá estar organizado desde la idea de cooperación, intercambio, responsabilización y igualdad de todos sus miembros. En función de las características del grupo (edad, nivel de desarrollo en que se encuentran o posible grado de deterioro de alguno de sus miembros), el grado de directividad impuesto por los educadores será más o menos alto. En cualquier caso, la cuestión se concreta en la capacidad de este grupo de adultos en secuenciar correctamente el tipo de relaciones que se potencian y se permiten para que éstas lleven hacia formas más elaboradas de relación comunitaria mediante situaciones donde se ponga en crisis la significación personal y colectiva de la realidad.

Notese pues la importancia del marco de relación en el proceso educativo de los educandos. De hecho, ésta es una constante de algunas experiencias significativas de este siglo (por ejemplo, la Colonia Gorki, Summerhill o las realizaciones de l'Escola Nova). La cuestión está en la creación de un espacio de relaciones interpersonales que tenga una inercia hacia estas formas más elaboradas de comunicación basadas en la responsabilización, la autonomía y la empatía, que simultáneamente se pondrán en funcionamiento, en forma de ensayo, en la vida real. El grupo es el espacio vital donde se aprende y se comprende la complejidad de la vida real mediante el ensayo y la identificación de sus componentes.

De aquí podemos obtener una idea clave: el progreso que se manifiesta en el individuo se da en el grupo, a partir del grupo y conjuntamente con el grupo, ya que éste se convierte en un espacio de construcción conjunta. No olvidemos que en todo momento estamos tratando de aspectos de naturaleza social que, en realidad, se presentan inevitablemente en la convivencia. El conflicto que se genera no es exclusivamente de naturaleza individual (que sería lo que Kohlberg define como conflicto cognitivo) sino que tienen una dimensión social, es decir, son conflictos socio-cognitivos.

Este tipo de conflictos determinan una desequilibración de las estructuras de pensamiento cuando la solución del mismo depende de la aparición de la respuesta en el propio grupo mediante una construcción conjunta y que individualmente cada uno de los miembros sería capaz de resolver. En este sentido, diremos que las relaciones interindividuales son cognitivamente estructurantes porque no representan únicamente la posibilidad de imitación de comportamientos, sino que implican la cons-

trucción de una respuesta con los demás miembros del grupo con los que se ha generado la dificultad. De hecho, este concepto recoge la idea Vygotskiana de Zona de Desarrollo Pròximo: «no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces. (...) Esta zona define las funciones que todavía no han madurado pero que se encuentran en proceso de maduración, funciones que en un tiempo próximo llegarán a la madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario».

Por otra parte, el conflicto socio-cognitivo acelera o mejora el proceso de socialización, desarrolla en mayor grado las competencias sociales, posibilita un mayor control de los impulsos personales (autocontrol) y aumenta la capacidad de empatía.

La creación de este tipo de conflictos se generaran ya sea desde la convivencia cotidiana como desde la planificación estructurada de actividades basadas en técnicas que exijan la relación interpersonal, ya que ambas posibilidades son complementarias.

De todas formas, queremos insistir en el hecho que el éxito en el progreso de la construcción de la competencia social del individuo depende sobre todo de las expectativas formativas que encuentre en el grupo de relación y de las posibilidades comunicativas y participativas del espacio de intervención. Como forma de apoyo, se podrán utilizar algunas técnicas específicas que sólo tendrán validez (al menos desde nuestro punto de vista) si están en sintonía con el ambiente donde se utilizan. En este sentido, quizás deberíamos poner en duda algunas experiencias de estimulación cognitiva que, aún siendo muy útiles en sí, se han experimentado en contextos que precisamente se caracterizan por el hecho de tener un «techo» relacional, comunicativo y responsabilizador muy bajo (como es el caso de las prisiones), con lo cual el potencial real de estimulación ha podido quedar sensiblemente reducido.

El ámbito comunitario

Este ámbito se basa en las posibilidades de relación real que el educando tenga con la comunidad. Si una crítica ha destacado sobre las demás a las propuestas educativas de carácter residencial, es la desvinculación con la realidad donde se deberán demostrar los progresos reales. Por esta razón, consideramos fundamental que aquello sobre lo que se toma conciencia y sobre lo que se ensaya en la relación cotidiana (la sociabilidad y la competencia social en toda su complejidad) sea puesto en práctica en la vida comunitaria normalizada mientras se mantiene la relación con el grupo donde se aprende y progresa el desarrollo personal. Sólo así podremos tener unas ciertas garantías de que la aparente autonomía de un muchacho o la aparente capacidad de control realmente se han internalizado y se han afianzado sólidamente. Por otra parte, el enfrentamiento con la realidad siempre es un motivo de crisis personal, sobre todo cuando las capacidades personales de relación no están plenamente afianzadas y son todavía un rudimento que hay que integrar. En estos momentos el educador toma de nuevo especial relevancia, ya que deberá reconducir con sabiduría pero con firmeza los conflictos y las dificultades que aparezcan, así como la tentación de abandonar el proceso de esfuerzo personal.

COMENTARIOS FINALES

A lo largo de estas páginas hemos intentado centrar cual es la función del educador social y cómo debemos caracterizar su trabajo. Para ello hemos partido del punto de vista de L. Kohlberg que, sin llegar a explicar el problema en su totalidad, nos ha dado algunos elementos para sistematizar el trabajo del educador social en el

ámbito donde deberá intervenir, ésto es, el grupo de iguales. Insistiremos en que su trabajo se complementa con el que realizan otros profesionales, pero no debe confundirse. El educador no es el maestro, aunque enseñe cosas, ni es el terapeuta aunque su intervención pueda tener indirectamente efectos terapéuticos. El educador es un mediador entre la significación de la realidad del sujeto y otras formas de relación socialmente más satisfactorias. Su trabajo se desarrolla en el grupo aunque contemple la dimensión tutorial y se centrará básicamente en la creación de contextos ricos en posibilidades comunicativas y relacionales, apoyado por el uso de técnicas estimulativas.

La propuesta que hemos presentado no es un proyecto de trabajo. Es un esbozo de las líneas que deberían inspirar una intervención educativa con población que vive en situaciones de dificultad social o marginación. Queda pues lanzada la propuesta de convertir estas recomendaciones en proyectos operativos de trabajo.

Al margen de ésto, será necesario comprender que la problemática que se trata es compleja y que a menudo no tiene solución; acaso una mejora.

En este sentido, debemos ser conscientes que hay elementos que no se solucionan desde esta propuesta. Por ejemplo, continúa siendo fundamental el cambio de mentalidad hacia una mayor tolerancia y predisposición del grupo normativo. También lo es la necesidad de generar cambios estructurales en los contextos donde se produce la inadaptación. Además, será fundamental la intervención estimulativa del círculo de relaciones habitual del joven. En cualquier caso, nos hemos preocupado básicamente para dotar de instrumentos de trabajo al educador que se responsabiliza de la relación educativa, no de la modificación de los contextos sociales.

Quizás, la mejor manera de acabar sea con unas palabras de Alexandre Sanvicens:

«La formación de las personas, en la doble dimensión individual y social, ha de ser el objeto de nuestro particular interés, como pedagogos y como filósofos de la educación (...). Nuestra época y nuestro país ha de ser sensible ante esta necesidad, especialmente ahora que se manifiesta la violencia, la delincuencia, la drogadicción, el desánimo juvenil y otros fenómenos negativos (...). El sentido de responsabilidad, de esfuerzo, de convivencia, de solidaridad, el hecho de adquirir criterio, capacidad crítica, espíritu creativo, aptitud y decisión de superación, saber utilizar la libertad y saber vivir en un mundo democrático que se promueve y se fortifica con la educación de la conciencia es importante y necesario fomentarlos en la edad juvenil».

Notas

1 Resulta interesante hacer un repaso al artículo de A. Petrus (1991). La educación social, un reto para hoy. En las *Actas del II Simposio de la E.U. del Profesorado de Palencia*. Caja España, para comprobar que el educador social ha servido para menesteres que a menudo nada han tenido que ver con la educación. También puede resultar interesante hacer un repaso de los diferentes nombres que ha recibido (cuidador, auxiliar ...), así como los requisitos para acceder al empleo.

2 Para no extendernos en la exposición de nuestra visión sobre la educación moral, recomendamos la consulta del monográfico sobre educación moral publicado en esta misma revista, *Comunicación, Lenguaje y Educación* n° 15 (1992), donde también se muestran las técnicas básicas.

3 Perspectiva egocéntrica, adopción de perspectivas socio-informativas, adopción autoreflexiva de perspectivas, adopción recíproca de perspectivas y orientación a la perspectiva de la sociedad.

4 Se habrá pasado del «buscarse la vida» preconventional al proyecto personal de futuro convencional.

Referencias

AA.VV. (1992). *Comunicación, lenguaje y educación. Métodos y técnicas para el educador en las áreas del currículum*, 15.

- COLL, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- GARRIDO, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- KOHLBERG, L. (1975). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J.A. y Santolaria, F.F. (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P.P.U.
- KOHLBERG, L. (1976). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Universidad.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PUIG, J. (1986). *Teoría de la educación*. Barcelona: P.P.U.
- PUIG, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori-ICE.
- SANVISENS, A. «Concepción sistémico cibernética de la educación». En Castillejo, J. (1987). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ceac.
- VALVERDE, J. (1993) *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Ed. Popular.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica,

Educación, desarrollo socio-moral e inadaptación social. Líneas de trabajo con adolescentes

Jesús Vilar

CL&E, 1995, 27, pp. 39-51

Resumen: El artículo trata fundamentalmente de dos aspectos. Por una parte, se caracteriza la figura del educador social como el profesional experto en la creación de contextos educacionales ricos y estimulativos a partir de los intercambios comunicativos entre los miembros que los constituyen, además de considerar la inadaptación como una consecuencia de los déficits de aprendizaje mediado que se dan en el proceso de socialización, al menos en una fase inicial. En segundo lugar, se procede a estudiar la concepción cognitivo-evolutiva de la educación moral propuesta por L. Kohlberg para entender algunos aspectos fundamentales de la inadaptación social así como para obtener elementos teóricos que permitan planificar una intervención educativa fundamentada, que responda a la idea de integración social de la persona inadaptada mediante la estimulación de su competencia social.

Datos sobre el autor: Jesús Vilar Martín es maestro de E.G.B y licenciado en pedagogía. Miembro del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Actualmente es profesor de la Sección de Educación Social de la Facultad de Pedagogía y Psicología de Blanquerna de la Universidad Ramon Llull.

Entre 1989 y 1994 ha trabajado como educador social en la Direcció General de Justícia Juvenil del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.

Dirección: Sección de Educación Social de la Facultad de Pedagogía y Psicología de Blanquerna. Carolinas 10. Barcelona. Tel (93) 415.25.51.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de CL&E. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en CL&E los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a CL&E, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Maraón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67