

ELEMENTOS DE UNA PEDAGOGÍA SOCIAL REFLEXIVA. DE LA REFLEXIVIDAD SOCIOLÓGICA AL PROCESO REFLEXIVO EN LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICO-SOCIAL

*Elements of reflexive social pedagogy.
From sociological reflection to a reflexive process
in socio-pedagogical intervention*

JESÚS HERNÁNDEZ ARISTU*

Resumen

La pedagogía social como reflexión teórica y práctica educativa pretende dar respuesta a las necesidades educativas (jóvenes, adultos, colectivos sociales) en la actualidad requiere un planteamiento que corresponda a las transformaciones de la propia sociedad. Por ello la pedagogía social debe reformular sus planteamientos, sus conceptos, sus objetivos ante una sociedad multiopcional, plural y de la individualización. Aquí presentamos algunos elementos para una pedagogía social reflexiva en correspondencia con la sociedad reflexiva. El lenguaje y la comunicación se convierten en elementos esenciales de esa reflexividad.

Palabras clave: Reflexibilidad, modernidad, individualización, emancipación, proceso comunicativo, oportunidad de cambio.

Abstract

Social pedagogy, in terms of theoretical reflection and teaching practice, attempts to provide and answer to everybody's educational needs (the young, adults, social groups). Currently, this requires a formulation matching the transformations of the society itself. Therefore, social pedagogy should reformulate its approach, its concepts, its objectives, in the face of a multi-optional, plural, and individualized social pedagogy. The paper presents some of the elements that would be useful for a reflexive social pedagogy corresponding to a reflexive society. Language and communication are essential factors of reflexivity.

Key words: Reflexivity, modernity, individualization, emancipation, communicative process, chance for change.

* Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Educación Social en Alemania, Profesor Titular en la Universidad Pública de Navarra, Departamento de Trabajo Social. Profesor invitado de la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pionero de la Educación Social en España, a quien se debe el nombre de la profesión de Educador Social y de la Diplomatura en esta área (Diario de Navarra, 06/12/1987).

Reflexividad desde la perspectiva sociológica

Cuando hablamos de una pedagogía social reflexiva, podría llevar a equívoco si no explicamos en qué sentido lo hacemos y a qué tradición se incorpora en su desarrollo este concepto de pedagogía social reflexiva.

La necesidad de esta clarificación es tanto mayor cuanto que el concepto de reflexividad aparece en la sociología para referirse a la sociedad postindustrial, a la sociedad del riesgo, a la sociedad desanclada (de las tradiciones), a la sociedad de la individualización o, lo que es lo mismo, a la sociedad libre y de la multiopcionalidad, con cuyos conceptos algunos sociólogos de nuestra época pretenden explicar los cambios y transformaciones a las que está sometida nuestra sociedad.

Efectivamente, en el sentido sociológico que damos a la palabra “reflexividad” hacemos referencia a esa sorpresa, si no ya convulsión, a la que se enfrenta la propia sociedad al ver y constatar lo que es capaz de originar (vacas locas, pollos infectados, arsenal de armas químicas y atómicas, guerras sin fin, cambios climáticos, estructuras comerciales injustas, montañas de residuos, etc). Todo ello en su conjunto o por separado de por sí sería suficiente para poner en peligro a la misma sociedad en su totalidad o, por lo menos, a grandes sectores de su población, y ello independientemente de la voluntad de los individuos, actores de un espectáculo montado por ellos mismos y que, independizado de sus creadores, amenaza con acabar con ellos. “Muchas de las incertidumbres a las que nos enfrentamos hoy han sido creadas por el mismo desarrollo del conocimiento humano”, sentencia el sociólogo inglés Giddens. (Giddens, 1997: 221). En Ulrich Beck (1997: 40 y ss.), esta visión de reflexividad en la sociedad adquiere tintes cuasideterministas al presentar el autor alemán la sociedad actual como la sociedad del riesgo en la que se produce una especie de “atascamiento” en el que todos estamos involucrados, poderes y contrapoderes, expertos y ciudadanos de a pie. Bauman (2005: 17) percibe esta evolución como un problema global en tanto que “una vez que la modernidad ha devenido, tal como estaba destinada y obligada a hacer, la condición universal de la humanidad, los efectos de su dominio planetario se han vuelto en su contra”. Desde el punto de vista del orden social, las estructuras sociales que han dado estabilidad, sentido e identidad a los individuos tales como la familia, el estado o instituciones como la iglesia y las organizaciones políticas y sindicales parecen haber perdido el contenido, manteniendo sin embargo la “carcasa”. “La concha exterior permanece, pero por dentro han cambiado” (Giddens, 2000: 31). Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir. Esta idea del desfase entre instituciones sociales y necesidades individuales, entre estructuras sociales y necesidades sociales, en la era postindustrial la encontramos también reflejada en Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (1994, 2000), cuando constatan que las respuestas

oficiales de las administraciones con frecuencia no responden a las cuestiones actuales sino a necesidades de la era anterior.

Si las instituciones, desde el estado hasta la familia, pasando por las clásicas instituciones socializadoras, como la escuela, las iglesias, sindicatos, partidos, etc. han perdido legitimidad y plausibilidad, entonces no nos queda más que el individuo relegado a sí mismo.

El/la ciudadano/a debe valerse por sí mismo/a

Las formas sociales, ritos, costumbres, moral compartida, control social y solidaridad pierden relevancia en una sociedad de individuos ocupados en, como dice Hamburger, “coordinar sus roles, integrar su personalidad y formar su identidad” (1996: 50). El éxito en superar esa preocupación depende naturalmente de las oportunidades que le ofrece la propia sociedad al individuo. Este proceso de acentuación del individuo se ha denominado como proceso de individualización. La individualización implica que las personas de esta sociedad pueden liberarse de muchas presiones sociales, de muchos condicionamientos del medio social y pueden desarrollar en libertad sus propios estilos de vida, sin preguntar al vecino lo que le parece, ni a sus mayores, ni al colectivo en el que se incluye. Libertad, singularidad y aumento de formas de vida es la oportunidad que nos ofrece la sociedad moderna. Pero, al mismo tiempo, el individuo ya no puede recurrir al exterior, sociedad, familia o medio social para recabar ayudas, orientación de vida y ejemplos para su situación individual. Las normas sociales, los estilos de vida comunes, los vínculos religiosos y/o morales pierden su plausibilidad, su legitimidad y su influencia.

El individuo tiene que inventarse su propia vida, escribir su propia biografía. El aumento de libertad y de opciones conlleva también la pérdida de vinculación, de sentido y de anclaje. El sociólogo de la individualización, Beck (1997: 28.), advierte que “individualización significa, en primer lugar, el proceso de desvinculación (disembedding) y, en segundo lugar, el proceso de revinculación a nuevas formas de vida de la sociedad industrial en sustitución de las antiguas, en las que los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías... La desvinculación y revinculación (por usar los términos de Giddens, nota del propio Beck) no ocurren por casualidad, ni voluntariamente, ni a través de diversos tipos de condiciones históricas, sino de una vez, y en las condiciones generales del estado de bienestar en la sociedad industrial avanzada, tal como ha evolucionado a partir de los años sesenta en numerosos países occidentales”.

Pero es que además en ese proceso de individualización algunos salen ya con retraso, es decir, tienen obstáculos que les impiden gozar de la oportunidad (depen-

diendo del “habitus”, Bourdieu 1991)¹ aumentando las consecuencias negativas de la individualización, la pérdida de sentido, de anclaje, de solidaridad, al mismo tiempo que no alcanzan los medios que les permitirían por lo menos mitigar tales situaciones. Mientras unos son ganadores de la individualización, otros son perdedores. Con ello aumentan naturalmente las tensiones, las polarizaciones y las contradicciones en la sociedad y en la de sus miembros:

- Tensiones sociales entre los que se modernizan y salen favorecidos de la modernización y los que o no alcanzan la conexión con ella o son descolgados de la misma.
- Multiplicación de los estilos de vida, la libertad de acción, las opciones de vida, al mismo tiempo que muchos no alcanzan los mínimos necesarios para sobrevivir. En vez de costumbres y vínculos sociales se ofrecen formas estandarizadas de vivir, de pensar, de valorar. El individuo queda relegado a sí mismo. Al mismo tiempo que se le dice, “sé tú mismo” se le indica cómo tiene que serlo.
- Grandes sectores de la población, entre ellos los jóvenes, los parados de larga duración, parte de la población femenina, niños quedan desbancados del proceso de integración social, con los consiguientes procesos de enajenación, de inhibición y de desinterés por la sociedad.
- La desorientación y la pérdida de sentido de la vida son dos constantes que aparecen y son señaladas por observadores sociales, en todas las edades y capas de la sociedad.
- La edad y el género se convierten en dos (nuevos) criterios que pueden generar desigualdad social.

La reflexibilidad en la pedagogía social

La pedagogía social se ha ocupado clásicamente de cuestiones similares a las del trabajo social, de modo que en algunos países centroeuropeos ambas profesiones o mejor ambas ciencias y prácticas se consideran como iguales o similares. El concepto de trabajo

¹ El “habitus” es un concepto usado por Bourdieu (1991) para significar características pertinentes de condición económica y social diferentes y que condicionan si no ya determinan las conductas de las personas pertenecientes a ese “habitus”. En cierto sentido podemos decir que se trata de los condicionamientos sociales, pertenencia a un grupo o clase bajo los que transcurre el proceso de socialización, y por tanto de identificación para las personas, conjunto de agentes, pertenecientes a ella y la adquisición no sólo de modelos de comportamiento sino incluso los gustos, caracterizando una forma de vida, una fisonomía. (Véase también Sánchez Horcajo (1998, en Beriain/Iturrate (editores) pp. 348-349) y en Baumgart (2000) *Theorien der Sozialisation*, pp. 196 y ss).

social viene a Europa desde Norteamérica como respuesta a las necesidades surgidas después de la Segunda Guerra Mundial y con una clara vocación democratizadora. Pero en Europa se conocía ya la beneficencia, las leyes de protección social, la protección a los menores y a las familias, a la vez que habían surgido durante el final del siglo XIX y la mitad del siglo XX junto a movimientos fascistas y totalitarios también movimientos pedagógicos, la educación obrera, los movimientos juveniles, etc., es decir, una tradición pedagógica social que a partir de los años 60 se identificaría y se desarrollaría como pedagogía social (véase Mollenhauer, 1964, 1971; Giesecke, 1973).

El modelo de educación social venía a reflejar la pluralidad de la sociedad a través de sus organizaciones, que pretendían atraer a sus educandos/as a su ámbito ideológico. En ese sentido las organizaciones sociales, educativas venían a ser una “continuación” de las instituciones socializadoras familiares, de clase social, de la escuela, etc. Los profesionales de la educación social, posteriormente llamados educadores sociales, o pedagogos sociales, en su caso también trabajadores sociales, sabían hacia dónde dirigir a los jóvenes, a los adultos, hacia valores, modelos, roles sociales compartidos. Era la época de la claridad y del orden como lo señala Bauman (1995). Incluso después de la revuelta de los estudiantes en París y en Berlín y la asunción en la reflexión pedagógica de la emancipación como objetivo a seguir y conseguir en la educación social, aun entonces, se sabía lo que ello significaba, más independencia económica, más independencia emocional, más autodeterminación. Los educadores y los científicos de las ciencias de la educación tenían “clara” la función de la pedagogía social: ayudar al aumento de espacios de libertad o, si se prefiere, de espacios democráticos. Los ideales de la ilustración y de la emancipación servían de orientación tanto para la reflexión pedagógica como para la intervención socioeducativa. Aunque educador y educando establecieran una relación intersubjetiva, partenarial, dialógica en el sentido de Freire (1973), el objetivo (educativo-social) era claro para todos: la liberación sociopolítica, la liberación emocional, la superación de dependencias de todo tipo. El rol de educador no podría ser otro que ayudar a los colectivos, jóvenes o adultos, sectores de la población, clases sociales a liberarse de “presiones externas e internas”, como señala Habermas. En este sentido definíamos (Hernández, 1991: 90) el proceso de socialización como un proceso de adquisición de una identidad de adulto “capaz de responsabilizarse de sus propios actos y de participar racionalmente en un discurso. Sabe deslindar y deslindarse del mundo externo y del interno, de la propia vida intrapsíquica. Su habla o participación en el discurso (social) es un habla orientado en principios ético-morales de verdad, veracidad, justicia e intersubjetividad y exento de principios estratégicos”. Es decir, los individuos como miembros de una sociedad, de una comunidad lingüística, liberándose podían-debían construir una sociedad más justa, más igualitaria, pero siempre compartida. Pero llegados a este punto, la sociedad democrática y liberada se ha convertido en una sociedad de personas libres, liberadas. Liberada la mente de las

ataduras de la moral y de las costumbres, de las tradiciones se encuentran los educadores sin saber hacia dónde educar. Qué bien lo enuncia Giddens (1994: 52) cuando, refiriéndose a la sociedad postmoderna, dice que "... la trayectoria del desarrollo social nos está alejando de las instituciones de la modernidad y conduciéndonos hacia un nuevo y distinto tipo de organizaciones" y refiriéndose al conocimiento "aunque la esfera de la razón queda completamente liberada, ningún conocimiento puede descansar sobre una fundamentación incuestionable porque, incluso la más firmemente sostenida de las nociones, sólo puede ser tomadas 'en principio' o hasta 'posterior aviso', ya que de otra manera recaería en el dogma y se separaría de la esfera de la razón, que es la que en primer lugar determina su validez". Para los ámbitos pedagógicos supone este relativismo epistemológico, el principio y el final de la pedagogía crítica, de la pedagogía de la liberación, de la pedagogía de la emancipación, pues liberados los sujetos de toda presión, de todas las certezas, de la propia sociedad quedan igualmente liberados por el mismo principio de los objetivos predeterminados, social o ideológicamente: "La pérdida de la claridad es lo que nos paraliza intelectual y políticamente", afirma Beck (1997: 33). Y no solamente en esos ámbitos sino también en el ámbito de la pedagogía y de la intervención social. A este fenómeno o situación pedagógica generalizada entre los educadores de "no saber" hacia dónde educar, y como consecuencia ni cómo intervenir, ni en qué sentido hemos querido señalar como reflexiva. Los profesionales de la educación: los padres y madres en primer lugar, los maestros en los diversos sistemas de formación y de educación en segundo lugar, al igual que los pedagogos-educadores sociales y, por supuesto, también los científicos de la pedagogía nos encontramos en una encrucijada. Esta sorpresa y desorientación primera que supone este punto de llegada, similar a la desorientación de la sociedad, o en correspondencia con ella caracterizamos como reflexividad de primer grado. Como nos dijo Brater (1997: 149 y ss.), los profesores en las escuelas y los educadores fuera de ella y los propios padres han perdido su rol como mediadores del conocimiento y de las formas compartidas socialmente. Con ello se extiende una sensación de incertidumbre e inseguridad que ha hecho que unos y otros vayan abandonando la tarea educativa. En el proceso de emancipación, en el proceso de democratización de la sociedad, en el proceso de cuestionamiento de los valores y principios comunes hemos perdido a la propia sociedad y, con ella, los educadores han perdido el encargo social educativo. En este sentido hablamos de reflexividad pedagógica. Reflexividad pedagógica significa, pues, ese primer momento de sorpresa, inseguridad y aturdimiento que sentimos ante una sociedad que se ha convertido en una sociedad de individuos.

Pero el segundo movimiento es la búsqueda de nuevos horizontes para la pedagogía: esto significa preguntarse con un sentido crítico y reflexivo: ¿y ahora qué? Y es aquí donde la primera reflexividad se torna en reflexividad de segundo grado. Como

ya señaláramos anteriormente (Hernández, 1999: 52) “si anteriormente se suponía que el resultado de la socialización debería ser un yo adulto, capaz de identificarse con la sociedad, al mismo tiempo que se diferenciara de ella, como persona individual, distinta e igual al mismo tiempo a las demás, desarrollando una capacidad crítica, sin que ello supusiera una ruptura con la sociedad... ahora (el resultado debería ser) la adquisición de una identidad propia que posibilite al joven (a cualquier individuo añadimos aquí) el desarrollo de su propio modelo de vida y le dote de una capacidad de acción adecuada a sus propios objetivos. Liberada la persona de las ataduras de la tradición y de las normas valederas para todos, recuperamos el valor de la propia persona”. Esta vuelta a un cierto socratismo no tiene por qué ser (solo) una pérdida. En él se da una oportunidad también. Pero este planteamiento requiere una nueva mentalidad en los educadores, padres y madres, educadores sociales, trabajadores sociales, maestros. La función no será tanto el conducir a las nuevas generaciones ni a las personas adultas en sus diversas situaciones hacia valores y normas de conductas, hacia formas de vida que emanen de la sociedad, sino en apoyarles en la consecución de su propios ideales de vida, capaces de dar sentido a su vida, reforzar a las personas para que como individuos puedan vivir con otros, afrontar con confianza y autoconfianza el futuro de una sociedad en continua transformación. La pedagogía como instrumento de guía deja paso a la pedagogía como lugar de encuentro en la encrucijada de caminos y sendas que llevan a lugares diferentes. La instrucción y la enseñanza dan paso al aprendizaje y a la información, la inductación deja paso al acompañamiento.

Para ello disponemos de un instrumento imprescindible: el lenguaje, la palabra.

La palabra es cada vez más individualizada y encierra en sí el principio del cambio

Cuando hablamos de lenguaje hacemos referencia a todo aquello que sirve de expresión de las personas en todos sus ámbitos. Más aún, en un sentido global, lenguaje es también los entornos, físicos y sociales, las circunstancias y estados en que se encuentran los clientes de la educación social; de ahí que consideremos como palabra todo tipo de objetivación de pensamientos, sentimientos, valoraciones, en definitiva todo tipo de expresión y creación de realidad externa, social y subjetiva. Es la palabra con la que aprehendemos, entendemos y expresamos el mundo, la realidad. Con palabras aprehendemos el mundo exterior, de modo que lo hacemos propio, y al apropiarnos de él lo hacemos manejable, manipulable, cambiante. El lenguaje es la condición de posibilidad de intercambiar realidades construidas subjetivamente y de expresarlas con el fin de que otras personas participen de la realidad expresada, es decir, la entiendan. El lenguaje se transforma en palabras habladas o expresadas a través de otros signos, gestos, ademanes, símbolos que se transforman en acción comunicativa.

El lenguaje es, pues, un acto de captar y aprehender y expresar la realidad. Searle (1969) nos ha mostrado que el lenguaje regulado por normas se convierte en actos o mejor en acciones, por tanto en hechos objetivos, concretos, tangibles que exteriorizados se dejan ver, observar, tocar, en los que nos podemos ver, descubrir, reflejar. En el sentido de Bauman (1995: 14), el lenguaje es la manera de poner orden en el caos del mundo. “El lenguaje tiende a mantener el orden” al mismo tiempo que sabemos que el mundo, la realidad, no se deja “abarcarse” totalmente por el lenguaje, o quizá esté mejor dicho todavía si lo expresamos así, el lenguaje es parte del orden y parte del desorden, lenguaje es fijación de significados y, al mismo tiempo, libertad de significación. Usando la expresión de Bauman, el lenguaje es ambivalente, pues el lenguaje ni se agota en la simple representación del mundo, ni crea realidad ex novo, viejo y nuevo están al mismo tiempo presentes, conocido y desconocido, comprensible e incomprensible a la vez, la palabra es descubrimiento y encubrimiento de la realidad al mismo tiempo, es individual y social al mismo tiempo, “la situación se convierte en ambivalente, cuando los instrumentos del lenguaje resultan inadecuados para estructuración: o la situación no corresponde a ninguna de las categorías lingüísticas, o corresponde a varias a la vez”, concluye Bauman (o.c.: 14) y nosotros añadimos: el lenguaje no pertenece ni a la sociedad totalmente, ni al individuo; la situación concreta de habla adquiere el carácter de única, porque no puede ser comprendida sin las circunstancias que la acompañan y sin los interlocutores que la crean. El lenguaje, como el agua, puede tomar la forma del recipiente, pero permanece escurridizo.

La persona, el individuo, cuando habla, determina al mismo tiempo el sentido y significado de las palabras que usa, y lo hace según su forma peculiar de entender el lenguaje, las palabras. Según esos significados elabora el discurso y al hacerlo crea realidad, la realidad a la que se refiere o que expresa con sus palabras. Así lo ve también el sociólogo inglés Anthony Giddens (1995: 23) cuando comentando el libro de Judith Wallerstein y Sandra Biaske (1989), “The Second Chance”, concluye que:

“Podemos suponer que con la llegada de la modernidad se dan cambios importantes en los contextos de los individuos y que esos carguen sobre sus hombros las consecuencias y las soportan, como lo han hecho siempre ... Pero, ¿no podría decirse también lo contrario, ... que las personas en tanto en cuanto solucionan a su manera sus problemas y conflictos más íntimos están contribuyendo a reconstruir un universo de actividades sociales, es decir, a recrear también el contexto social que les rodea?”

En definitiva, que el inicio del cambio está dado también en los individuos, en las personas. Las estructuras sociales, los contextos sociales tienen de alguna manera vida propia, independiente de los individuos que los crean, pero llegado el momento son los individuos los que, cambiando, cambian las estructuras, las hacen evolucionar o las transforman.

El hombre/la mujer, como seres “situados y fechados” como le gustaba definirlo a Freire (1973) pertenece a las estructuras y necesita de ellas, y al mismo tiempo es su artífice y configurador.

En nuestro tiempo, por paradójico que parezca, en las relaciones que establecen las personas necesariamente entre sí y la sociedad observamos como ya hemos comentado una tendencia a primar la importancia del individuo. Sander (1998: 184) va más lejos todavía al comentar la comunicación en las sociedades modernas y llega a afirmar que es precisamente en las sociedades modernas, en las que parece dominar el anonimato y la falta de relaciones interpersonales, es decir, en las que parece ser que no existen vínculos comunes, sociales es precisamente y en apariencia paradójicamente en esas sociedades, las que “permiten que haya relaciones sociales íntimas, es decir, intencionadas y cargadas de emociones y una comunicación personal”. Es decir, que en el mundo actual considerado como el menos comunitario al ser sólo una sociedad de individuos ofrece como nunca la posibilidad de ser el más comunicativo, lo cual no deja de ser una paradoja.

Vivimos pues en una sociedad de individuos, en la que tendencialmente los dioses comunes (Durkheim) van desapareciendo en interés e importancia, ganando en peso el individuo, los dioses particulares.

G. Günter Voss (1997: 201), en su discusión sobre la relación entre individuo y sociedad, afirma que “detrás de la cuestión de las relaciones entre individuo y sociedad se esconden un montón de problemas referidos al peso de los sujetos frente a las estructuras sociales...” y propone una sociología orientada en los sujetos.

En esa sociedad de los sujetos, en la que la mayor parte de ellos tienen suficiente con arreglar sus propios asuntos, debe cada uno de ellos elegir, optar, decidir y actuar sin poderse apoyar en la tradición, en normas y formas valederas para todos, puesto que éstas han perdido su legitimidad y su plausibilidad. “Oportunidades, peligros, inseguridades de la biografía que antes se encontraban ya de alguna manera reguladas en la familia, en la comunidad rural, apoyándose en normas constantes o en clases sociales, tienen que ser ahora percibidas, interpretadas, decididas y elaboradas por cada uno/a individualmente” (Beck-Gernsheim, E., 2000: 79).

Para la pedagogía social y su aplicación en la educación social significan estas consideraciones que no podemos partir sin más de un concepto común del lenguaje, más aún, debemos partir del hecho de que los individuos más que nunca crean su propio lenguaje. No ya que las personas pertenezcan a la misma clase social, al mismo círculo cultural, sino que cada uno/a, por decirlo de alguna manera, crea su propio universo de significados. Esto nos obliga tanto en el diagnóstico de la situación como en el cambio (intervención socioeducativa) estar atentos al lenguaje de los clientes, pues en el lenguaje nos expresan tantos sus deficiencias, necesidades o carencias como también sus

objetivos, sus estrategias, sus límites y sus posibilidades u oportunidades. Por ello una pedagogía social de carácter reflexivo como la que proponemos aquí supone o, mejor, se apoya en un concepto de comunicación, puesto que a través del mismo puede el profesional de la educación social descubrir la situación real del cliente o clientes de la intervención socioeducativa, en sus circunstancias sociales y en su comprensión de la realidad, es decir, en su universo de significados, a la vez que proyectar con el o los clientes los objetivos y estrategias de cambio a mejor, para ellos.

Ambos aspectos son fundamentales para un diagnóstico de la situación real del cliente y de las oportunidades de cambio (véase Hernández, 1998: 196 y ss. y 2004: 367 y ss.) y ofrecen al profesional la posibilidad de intervenir, apoyando los objetivos individuales (o en su caso colectivos) de los propios clientes.

El proceso comunicativo en su complejidad es a la vez un proceso reflexivo, que supone un avance o superación de los objetivos de la emancipación y que en la literatura contemporánea se expresa en términos de empowerment² o potenciación de los individuos y colectivos.

El proceso de comunicación se convierte en un proceso reflexivo

Veamos cómo deviene en reflexivo el proceso de comunicación en la relación socio-educativa.

Cuando los clientes de la educación social cuentan lo que cuentan a los profesionales, al hacerlo, les dicen algo sobre su vida, su situación, sus deseos o temores, narran algo de sus vivencias, experiencias, conocimientos, todo ello enmarcado en determinados contextos, etc., es decir, expresan contenidos subjetivos sobre sus realidades y usan para ello palabras, sean tonos, gestos e incluso usando el propio cuerpo o a través de otras formas de expresión de lo subjetivo.

Pongamos el ejemplo de una mujer que en el trascurso de una conversación con un profesional de ayuda dice:

“Me quiero separar de mi marido”.

En principio la frase parece no encerrar demasiada dificultad: Todos sabemos qué *es un marido*, qué significar en un contexto matrimonial *separar* y también lo que es un acto de voluntad expresado en términos de *quiero*.

² Definimos el empowerment como un concepto que supera e integra a un nivel superior el de emancipación. Se trata de centrarse en el cliente, en sus capacidades, en sus recursos personales: Capacidad de asumir la responsabilidad para sus asuntos de vida, capaz de definir sus propias metas y de superar exitosamente los problemas, tareas y alcanzar los objetivos que se propone. Este objetivo fundamental encaja perfectamente a las cuestiones que plantea, lo que hemos definido como la sociedad de individuos (Hernández, 2004: 405).

En esa frase, sin embargo, podemos señalar que se concentra la historia social y personal de una persona, es decir, refleja elementos sociales, contextuales, culturales y su modo peculiar de enfrentar las situaciones de vida. En una sociedad que regula las relaciones de pareja a través del matrimonio, la frase puede encerrar alivio o preocupación según la valoración que la persona haga de esa historia social y de su significado para ella. Esa valoración muy bien puede tener que ver con los valores que esa persona ha internalizado en su proceso de socialización y de los contextos de más o menos presión (social, económica, etc.). Al expresarlo afloran también sentimientos, emociones. Es decir, la persona a la que nos referimos da a conocer al profesional algo de su subjetividad, de sus vivencias, de sus pensamientos de sus valoraciones, de sus emociones, de sus deseos, etc. anclados en una historia social y personal, lo comunica en forma de diversos mensajes, unos de carácter descriptivo, que corresponden a hechos, fenómenos y circunstancias, y otros que corresponden a su manera peculiar de vivirlos, valorarlos, sentirlos, en definitiva a su manera particular de significarlos. A estos últimos llamamos contenidos significativos, por ser los más importantes para entender a las personas, me atrevería a expresarlo así: para entenderles “por dentro” desde fuera.

Al narrar la persona, en este caso la mujer, su situación ha hecho además una cosa muy importante y es dar palabra, dar expresión, convertir algo subjetivo en algo objetivo, en un código. Este hecho es muy importante porque al hablar, al expresarse el cliente, objetiva su situación, su comprensión de la realidad, su construcción. Manifiesta hacia fuera de alguna manera lo que es en su subjetividad.

El lenguaje es una manera de objetivar lo subjetivo, y al hacerlo nos permite verlo, tocarlo, percibirlo, observarlo fuera del sujeto. Este primer momento de la comunicación entre cliente y profesional tiene ya carácter reflexivo, pues las palabras con las que describe su situación *reflejan* ya mucho de lo que ocurre tanto a nivel objetivo como a nivel significativo, emocional y vivencial a esa persona y permite al profesional y a través de él, a sí misma, observar su descripción, su diagnóstico, en términos de intervención social y, desde ahí, en un segundo momento, completarlo, corregirlo, expresarlo con más claridad. Es la fuerza de la palabra como expresión que permite tanto al profesional como al narrador tomar conciencia de lo que dice. Es el primer grado de reflexión. Es la primera toma de contacto, o si se prefiere de distancia respecto a su situación, darle palabras y al darlas hacerla más manejable. Es a partir de esa primera toma de contacto con la propia realidad y que hemos denominado como reflexión simple, desde donde el propio cliente puede con ayuda del profesional observar su observación, hablar sobre lo hablado, tomar distancia de su propia objetivación y, por tanto, verla, tocarla, diferenciarla; es lo que llamamos segunda observación, la reflexión sobre la reflexión, la objetivación de la objetivación, la observación de la observación como lo expresa Kersting (1999: 53) es lo que llamamos también reflexión de segundo grado y así, en un proceso continuado entre el profesional y el cliente. El proceso

comunicación deviene en un proceso de toma de distancia de la propia situación, de los contextos sociales, de las circunstancias de vida, así como de los significados que uno/a mismo/a hace de su vida y de sus circunstancias. Tomar distancias es otra expresión para significar reflexividad.

Este proceso que hemos descrito como reflexivo y consistente en una hablar y volver a hablar de lo hablado choca con algunas dificultades a la hora de llevarlo a cabo por parte del profesional socioeducativo. No podemos olvidar que el profesional al escuchar las historias o narraciones de sus clientes hace precisamente el proceso inverso. Al oír las palabras, la objetivación que hace el cliente, en su subjetividad, en la del profesional se mueven y remueven sus propias experiencias, sus propias valoraciones, sus propios modos de ver y entender, sus propias imágenes y vivencias, en nuestro caso, respecto al matrimonio, a la voluntad y todo aquello que consciente e inconscientemente ha evocado el cliente con su historia en el profesional. Todo eso puede devenir en un obstáculo a la labor de profesional de ayudar a la reflexión, al diagnóstico y a la intervención para el cambio que desea o necesita el cliente, de su persona y de su propia proyección de futuro.

La respuesta que el profesional dé sobre lo escuchado dependerá de su capacidad de diferenciar lo que ha dicho el cliente de lo que él ha entendido, y esto de lo que en él ha surgido como consecuencia de la narración del cliente. Es decir, de su capacidad de escuchar y de escucharse y diferenciar lo uno de lo otro. De lo contrario corre el riesgo de que el profesional responda a aquello que en él ha surgido, evocado por las palabras, las objetivaciones del cliente, es decir, que el profesional se convierta en cliente de sí mismo. En el psicoanálisis se conoce este fenómeno como transferencia y contratransferencia, nosotros hemos desarrollado el concepto de implicación (1999), que significa un “estar envuelto” en una cierta comunidad de sentido (significados y memorias), envuelto en las cuestiones que nos presentan los clientes. Este estar envueltos o implicados en las historias de los clientes obstaculiza al profesional en su labor de entenderlos. De ahí surge la necesidad de que junto al escuchar a los clientes, los profesionales de lo social deban aprender también a escucharse a sí mismos, a fin de evitar tales confusiones³.

³ Esta indicación de “escucharse a sí mismo” por parte de los profesionales, a fin de evitar proyecciones y contratransferencias, se deriva a demás de la práctica, que reflexionada es fuente de conocimiento, pero también de la elaboración teórica de los terapeutas gestálticos, sobre todo de sus fundadores, Fritz y Laura Perls y otros (Claudio Naranjo) que en la elaboración de sus teorías prácticas indicaban la necesidad de “tomar contacto” o caer en la cuenta (*avareness*) en el aquí y ahora de (cada) la situación, con o de los sentimientos, de los pensamientos, de las emociones del sujeto –en su caso del propio terapeuta–, siendo la actualización en la conciencia, esa vivencia del momento, uno de los rasgos y pilares del propio enfoque gestáltico. Este enfoque ha encontrado gran eco en la formación postgradual de los /las trabajadores/as y educadores/as sociales en todo Europa, también en España. Este enfoque aporta múltiples técnicas, tanto de diagnóstico como de intervención (véase Perls, Hefferline, Goddman, 1979, Vol. I y II. Klett cota. Stuttgart o Naranjo, C., 1990. Cuatro Vientos. Santiago de Chile).

Con la respuesta que el profesional da a la narración escuchada inicia ya el profesional el proceso de intervención, de modo que diagnosticar e intervenir reflexivamente son las dos caras de la misma moneda de la intervención socioeducativa y se convierte en un proceso de *feedback*.

Aunque en los procesos de ayuda el diagnóstico y la intervención van unidos, y a veces en la vida profesional es difícil distinguir lo uno de lo otro, aquí y para poner un poco de orden en el procedimiento es importante diferenciar técnicas expresivas (reflexión simple), de las técnicas de intervención o reflexivas de segundo grado. Por lo tanto, es necesario que los profesionales de ayuda conozcan todo tipo de técnicas expresivas, desde la palabra hablada, hasta las sin palabras, como la pantomima, el *collage*, *sketch*, el *roll play*, psicodrama, la pintura, el movimiento, etc.; películas, fotos, uso de objetos, etc., todo aquello que ayude a los clientes a expresar su situación para poder desde esa percepción iniciar un proceso de reflexión de segundo grado.

Escuchar y escucharse: Actitud y habilidad al mismo tiempo

Para ello creo necesario aprender a escuchar y a escucharse. Esta es, a mi modo de ver y sentir, dos de las habilidades más importantes y genuinas de cualquier profesional de ayuda. Escuchar los contenidos descriptivos, circunstanciales, pero sobre todo los significativos, aquellos que hacen que el cliente construya la situación como la construye, que la convierte en única y que normalmente se expresa o se silencia en términos emocionales. Escuchar, esa “virtud del diálogo” (Hernández, 2001: 95). Escuchar las diversas voces que inciden en los relatos de nuestros clientes, que proceden de sus necesidades, de sus deseos, de sus tendencias, inhibiciones, miedos e inclinaciones. Escuchar las voces de las circunstancias externas, sociales, culturales que condicionan y a veces determinan las precariedades de nuestros clientes y de nosotros mismos. Para maestros de la escucha como Carl Rogers escuchar es algo más que entender las palabras, los sonidos, algo más que la simple recepción-percepción de los sonidos externos, que también lo es. Para Carl Rogers como para otro gran maestro de la escucha, Berendt (1991), escuchar es sobre todo entrar en ellos, en los sonidos, en los silencios; entrar en sus vibraciones, las de nuestros clientes, para participar desde fuera en su relato, en su mundo de significados.

Pero además es necesario aprender a escucharse a sí mismo. A percibir lo que los relatos de los clientes hacen con nosotros, con los profesionales. Con frecuencia al oírlos producen ruidos en el profesional, que no le dejan entender, comprender, participar en los significados de sus clientes. Pero sus narraciones pueden conectar con el profesional a otro nivel más íntimo, más directo conmoviéndole por dentro, posibilitando lo que a veces también se da en nuestras profesiones, el encuentro, ese espacio que se

puede generar en la situación de ayuda, convirtiéndose en una de las experiencias más profundas en la vida profesional, en la acción-intervención profesional. El encuentro a diferencia de la simple intervención tiene como característica la reciprocidad, uno y otro quedan afectados por la situación. En el encuentro se pierde la noción del que da la ayuda y el que la recibe, puesto que ambos ganan en él, porque ambos se regeneran. Esta es, a mi modo de ver, la gran oportunidad que nos ofrece la actividad educadora en los ámbitos sociales, y que está en las antípodas del *burn-out*, del cansancio, de la resignación y de la impotencia.

Es necesario escuchar en nosotros, los profesionales de la intervención socioeducativa, lo que las grandes transformaciones de la sociedad actual hacen con nosotros. Para que no nos sorprendan y con sus ambivalencias nos arrastren al abismo del “no merece la pena”, del sálvese quien pueda o del ¿qué más da?

Concluyendo, la palabra en toda su amplitud y en todas sus dimensiones es el vehículo que permite a los profesionales de la intervención socioeducativa entender al cliente, nivel de diagnóstico y desde ahí intervenir reflexivamente en la situación de los educandos, clientes de la intervención, sin perderse en ella, para reforzar las capacidades y potencialidades de las personas, diseñar y planificar acciones, para resolver y superar situaciones problemáticas, conflictivas, para desarrollar programas integrales de intervención. Todo ello al servicio de nuestros clientes, sin necesidad de suplantarlos, sustituirles, sin necesidad de llevarnos a “nuestro redil”. Por decirlo en una imagen: para ayudar a los clientes a hacer sus cestos con sus propios mimbres dentro de un contexto social y cultural.

O, simplemente, cumplir con la labor de partera, ayudar a alumbrar lo que hay en las personas, sus recursos, su capacidad de reflexionar, de tomar decisiones, de cambiar sus situaciones y cambiarse en ellas, de reconstruir nuevos mundos. Esta es la oportunidad y tal vez el encargo social de una pedagogía social reflexiva, en una sociedad desanclada y desvinculada a la vez que plural, democrática y abierta.

Bibliografía

- Bauman, Z.** (1995). *Moderne und ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Fischer. Frankfurt del Meno.
- Bauman, Z.** (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa. Barcelona.
- Bauman, Z.** (2005). *Identidad*. Losada. Madrid.
- Bateson, G.; Ruesch, J.** (1984). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Paidós, Barcelona.
- Beck, U.** (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la Globalización*. Paidós, Barcelona.
- Beck, U.** (1997). (Edit.). *Kinder der Freiheit*. Suhrkamp. Frankfurt del Meno.
- Beck-Gernsheim, E.** (2000). *Was kommt nach der Familie*. Beck-Verlag. Munich.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E.** (1994). *Riskante Freiheitren*. Suhrkamp. Frankfurt del Meno.
- Berendt, J-E.** (1991). *Ich höre - also bin ich*. Hör-übungen Hör-gedanken. Goldman Verlag. Augsburg.
- Boenisch, L.** (1993). *Sozialpädagogik des Kindes - und Jugendalters*. Juventa. Weinheim. Munich.
- Castells, M.** (1997). "La era de la información". *Economía, sociedad y cultura*. Vol 1. La sociedad Red. Alianza. Madrid.
- Castells, M.** (1998). *El poder de la entidad*. Vol. 2. Alianza. Madrid.
- Dürkheim, E.** (1989). *Educación y Sociología*. Península. Barcelona.
- Freire, P.** (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. México.
- Giddens, A.** (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid.
- Giddens, A.** (1995). "Modernidad e identidad del yo". *El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península. Barcelona.
- Giddens, A.** (2000). "Un mundo desbocado". *Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus. Madrid.
- Giesecke, H.** *Die Jugendarbeit*. Juventa. Weinheim-Munich.
- Habermas, J.** (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, I y II. Taurus. Madrid.
- Habermas, J.** (1976). "Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen". En: Auwärter y otros: *Seminar: Kommunikation, interaktion, identität*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Hamburger, F.** (1996). "Ámbitos de intervención socioeducativa y perspectivas para la educación permanente de Adultos al cambio del siglo". En: Hernández/López, *Cambio Social y Formación Permanente*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. pp. 47-65.

- Hernández Aristu, J.** (1991). *Acción Comunicativa e intervención social*. Edit. Popular. Madrid.
- Hernández Aristu, J.** (1999). *La Supervisión: Calidad de los Servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Eunate. Pamplona.
- Hernández Aristu, J.** (2001). *La filosofía del diálogo como fundamento ético-ecológico en las profesiones de Ayuda*. En: Kisnerman, N. (comp.). Paidós. Buenos Aires.
- Hernández Aristu, J.** (2004). *Trabajo Social en la postmodernidad*. Certeza. Zaragoza.
- Hernández Aristu, J.; López-Blasco, A.** (1998). *La Formación Profesional Dual. Una intervención reflexiva*. Nau Llibres. Valencia.
- Kersting, H. J.** (1999). “La supervisión como sistema de reflexión de la praxis profesional: Paradojas y oportunidades desde la perspectiva constructivista”. En: Hernández Aristu, J. (Comp.). *La supervisión: Calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Eunate. Pamplona.
- López-Blasco, A.; Hernández Aristu, J. et al.** (1999). *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*. Nau Llibres. Valencia.
- López-Blasco, A.; Hernández Aristu, J.** (2001). *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo en las transiciones de los jóvenes*. Nau Llibres. Valencia.
- Luhman, N.** (1984). *Soziale Systeme*. Suhrkamp. Frankfurt.
- McLuhan, M.** (1969). “Entretien avec McLuhan: je n’explique rien, j’explore”. En: Communication et langages. 2. Citado en Madrid Soriano, P., *Hombre en Crisis y Relación de Ayuda*. ASETES. Madrid.
- Mead, G. H.** (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Paidós. Barcelona.
- Mollenhauer, K.** *Einführung (1964) in die Sozialpädagogik*. Juventa. Weinheim.
- Mollenhauer, K.** (1971). *Erziehung und Emanzipation*. Juventa. Munich.
- Naranjo, C.** (1993). *La agonía del patriarcado*. Kairós. Barcelona.
- Rogers, C.; Freiberg, H. J.** (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós. Barcelona.
- Sander, U.** (1998). *Die Bindung der Unverbindlichkeit*. Suhrkamp Frankfurt.
- Searle, J. R.** (1968). *Sprechakte*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Sennet, R.** (2000). *Der flexible Mensch*. Siedler. Berlín.
- Voss G. G.; Pongratz, H. J.** (1997). *Subjektorientierte Soziologie*. Leske + Budrich. Opladen.
- Wallerstein / Biaske** (1989). *Gewinner und Verlierer. Frauen, Männer, Kinder nach der Schidung*. Droemer Knauer. Munich.