

COMO EVALUAR UNA ACCION EDUCATIVA EN FAVOR DE LOS MENORES MARGINADOS

Antonio Sánchez Sánchez
Profesor Sección de Pedagogía
Universidad de Granada

La conciencia que tenemos de valorar cada vez más las necesidades de las que hemos de dar respuestas, los objetivos que nos hemos propuesto nosotros mismos, los instrumentos técnicos que utilizamos y los resultados conseguidos, son hoy cada vez más la preocupación compartida por todos aquellos que reflexionan sobre el sentido del trabajo social, de modo especial, del que se lleva a cabo con los menores y jóvenes con dificultades de adaptación. La reflexión sobre las técnicas de evaluación está hoy de actualidad en USA, Canadá, y en los países tanto anglosajones como en los latinos.

Esta evaluación responde a una doble necesidad:

Primera: Todo organismo tiene una gran necesidad interna de poder releer su propio trabajo para valorar sus efectos. Así, ningún equipo del mundo puede trabajar durante muchos años con menores marginados sin interrogarse sobre el sentido del trabajo que se ha iniciado con ellos. Y estas interrogantes, para que no nos lleven al desaliento, deben apoyarse sobre una evaluación, lo más objetiva posible, de los resultados obtenidos.

Segunda: Esta necesidad interna se añade hoy a una necesidad externa. En periodos de crisis económicas, los financieros de la acción social exigen un estado de cuentas de las partidas efectuadas, cuyos resultados los examinan ellos mismos.

Sin embargo, si todos estamos de acuerdo en la necesidad de la evaluación, no todos lo estamos en lo que se refiere a los resultados; es por esto, por lo que se requiere reflexionar sobre este tema.

Creo que la dificultad esencial proviene de la imposibilidad de individualizar adecuadamente el campo de la acción, al tratarse de un trabajo educativo, ya que no se puede una acción educativa o reeductiva aislar para estudiar sólo sus propios efectos: Toda acción educativa en favor de los menores marginados se realiza, en efecto en el ámbito de influjos sociales muy diversos y contradictorios, pero, siempre y, ante todo, dentro de un marco educativo. Si no fuese así, ¿cómo consentiría el hombre,

con su afectividad y racionalidad, dejarse aprisionar entre estudios y mediciones aunque sean científicas, racionales y cuantificables?

Estas dificultades son reales. Pero, no deben servir de pretexto para desentenderse de acometer un proceso evaluativo, ciertamente difícil para un trabajador social; ni ser negadas en la elaboración de esquemas rígidos de evaluación que encubriesen detrás, en un aparente cienticismo, la complejidad del hombre.

Así, la presente reflexión se fundamentará en un postulado sencillo: No se puede evaluar sino lo que es evaluable.

Aparte de su significado propio, esta formulación quiere indicar el marco y los términos en los que este trabajo va encauzado a la evaluación de las prácticas educativas.

Primeramente, siguiendo un orden metodológico, procuraré precisar los instrumentos conceptuales, de los que tendré necesidad, después, insistiré sobre la necesidad de aplicar la selección de criterios de evaluación a la elaboración propia de la acción educativa. Y, finalmente, en un tercer momento, reflexionaremos sobre la formación de criterios de evaluación y veremos el modo concreto de llevarlos a la práctica.

DEFINICION DE LOS INSTRUMENTOS CONCEPTUALES

Antes de presentar un trabajo de elaboración de criterios evaluativos de una práctica reeducativa con menores marginados, me parece importante, desde el punto de vista metodológico, definir los instrumentos conceptuales que se deben poner en práctica.

El concepto de marginación

Con mucha frecuencia se da, a los términos que hacen relación a la palabra «margin», los mismos significados: marginal, marginalidad, marginado, marginación. Y surgen en estos casos ciertas dificultades al analizar tal lenguaje polisémico. Hay peligro de confundir el «status» de la persona que quiere vivir al margen (marginal), y aquel que, debido a un proceso expreso de exclusión del sistema social, se ve obligado a vivir al margen (marginado).

Semejante confusión entre marginalidad voluntaria y marginalidad obligada no han de tener el mismo tratamiento desde el punto de vista sociológico. Asimilar el estado del marginado (aquel que deliberadamente rehúsa integrarse en el sistema social), tiene como efecto tan solo el de conservar la buena conciencia (fama) de la sociedad.

Es precisamente este efecto de «salvaguardia» o «conservación» el que entra en juego cuando se habla únicamente de menores o jóvenes «desadaptados» sociales. Y aplicando los términos en su sentido propio, la cualificación de desadaptado nunca se debería emplear de modo intransitivo. O nos adaptamos o no nos adaptamos a una cosa. Y cuando un menor está desadaptado de ciertos funcionamientos institucionales (por ejemplo al centro escolar), se debería pensar en consecuencia si dicho funcionamiento está adaptado al menor de quien se trata o no.

A la luz de lo dicho se impone obviamente una clarificación del concepto de marginalidad. Siguiendo a Michel Taleghani (1985). En su esfuerzo de clarificación, él propone definir la «marginalidad», teniendo en cuenta su relación con las normas; y la

«exclusión», teniendo en cuenta su relación con los derechos. (Aquí conviene entender el término «derecho», a la vez, en sus dos acepciones: el derecho a; y el derecho como conjunto de normas, que podríamos llamar «código»).

Ciertamente que la cohesión del sistema social puede exigir que normas y derechos se unan y se definan recíprocamente. Pero, lo que le lleva a Teleghani a proponer esta distinción está en el hecho de que, según él, el comportamiento relativo a las normas es voluntario, mientras que el concepto de exclusión supone que la pérdida del derecho es obligada. Y así, todo lo que parece ser marginalidad, es decir, al margen de toda norma y que no es voluntario, debe ser definido como exclusión del derecho de poder estar dentro de la norma (exclusión involuntaria, forzosa).

Tal visión me parece plenamente operativa con relación a los fines de la construcción de un procedimiento evaluativo. En efecto, es necesario poder distinguir lo que, en un trabajo llamado de reeducación, se hace para reducir la marginalidad y lo que se hace para reducir la exclusión. En este último caso, no se trata ya de una intervención considerada en la sola persona del menor, sino en una intervención en las modalidades de relación que se establecen entre el menor y la colectividad social de la que forma parte.

El concepto de igualdad social

Hecha esta distinción, ¿a qué concepto fundamental puede referirse la acción social, a fin de poder expresar más claramente sus objetivos (de la acción social) y de poder evaluar más fácilmente los resultados? La igualdad social se trata de un concepto muy sencillo; a primera vista podría parecer inadecuado para hacer resaltar algo verdaderamente nuevo. Pero, su fuerza reside precisamente en su sencillez y en la riqueza de su aplicación. Resumiré en pocas palabras la idea fundamental: Permitir a toda persona, por distinta que sea, vivir como todas las demás.

La igualdad social conlleva el que los servicios que se imparten a las personas subordinadas sean los más similares a los impartidos normalmente. Se trata, según Wolfensberger (1972), de servirse de instrumentos los más valiosos y estimulantes posibles, con el fin de instaurar y mantener un «status» de actitudes y comportamientos, que sean aceptados en el plano cultural y social.

Se trata también de ofrecer a todos, los mismos derechos y la posibilidad de servirse de ellos.

Con frecuencia, a un menor se le considera desviado porque es diferente; y esta diferencia es considerada de modo negativo. Esta reacción subraya nuestra intolerancia en aceptar lo que no encuadre con nuestro sistema de valores humanos, y trae como consecuencia el aceptar artificialmente la importancia de estas diferencias.

Tales comportamientos pueden alejar de la sociedad a aquellos que dan miedo, que son desagradables en la convivencia, en una palabra, aquellos que perturban. El problema de la marginación invita a interrogarnos a cada momento sobre nuestra vida en sociedad, que se alimenta de reflexiones y de actos que tienden a atenuar los aspectos que desvalorizan las personas. Se trata de poner el acento más bien en lo que coinciden que en lo que se diferencian. Estas son las ideas fundamentales de la igualdad social.

No nos fiemos de las etiquetas que se aplican tan fácilmente a la población que nos preocupa actualmente, es decir, a la de los menores y jóvenes marginados. Se habla de «casos sociales». Pero, ¿no somos tal vez todos «casos» en una sociedad que quiere ser pluralista? Se habla de delinquentes... como si el hecho de haber cometido un delito en un momento determinado de la propia historia, justificase para siempre en el menor o joven tal calificativo denigrante.

Se habla también de pre-delinuencia; es decir aquellos menores o jóvenes que jamás han cometido delito alguno, pero, de los que se afirma que no tardarán mucho en cometerlo, dadas las condiciones en las que viven y nos maravillamos cuando esto no sucede. Toda actuación educativa debe evitar la estigmatización de aquellos a los que va dirigida.

El principio de inserción

El principio de integración es coherente con el de igualdad social. La igualdad social lleva a la integración, pero, aún va más allá de esta simple noción. Sin embargo, yo prefiero hablar de inserción. Cuando se mete un objeto en un conjunto de objetos (inserción), la operación de introducir dicho objeto modifica la situación entre todos los elementos del conjunto; en cambio, esto no sucede necesariamente en el caso de la integración.

Tomar una actitud de inserción significa adoptar todos los medios necesarios para introducir de la mejor manera a los destinatarios de la acción en las estructuras normales de la sociedad, sea en materia de trabajo o de tiempo libre, antes de crear nuevas estructuras totalmente segregativas; significa reconocer en los marginados los mismos derechos que se reconocen en cualquier otro individuo; significa reconocer como fundamental que el ambiente natural es el más adecuado para su desarrollo y su reeducación.

En esta línea de reflexión que hemos tomado, este principio de inserción puede constituir la base mejor para la elaboración de criterios de evaluación de las prácticas educativas referentes a los menores marginados.

EL PROCEDIMIENTO EVALUATIVO

Si nos ponemos de acuerdo sobre el principio que acabamos de ver, y que hemos llamado «principio de inserción» como base de elaboración de los criterios de evaluación, es necesario interrogarnos ahora sobre el tipo de procedimiento que hay que tomar para hacer posible esta elaboración.

Procedimiento de tipo «fotográfico»

El primer procedimiento consistirá en querer fotografiar los resultados de la acción en un determinado momento. Se trata de construir un tamiz, lo más fino posible, de criterios que permitan evaluar los resultados de la acción emprendida.

Estos criterios pueden ser de orden:

- pedagógico
- psicológico
- sociológico

Y deben tener en cuenta:

- la acción misma y los cambios que en ella se pueden dar
- las relaciones que mantienen esta acción y su valoración
- la estructura de la acción y la integración de esta estructura en el ambiente externo

Después de haber determinado cierto número de «indicadores» es indispensable formar una escala de valores, y a partir de dicha escala, se puede dar a cada indicador un «voto» o una «calificación». El conjunto de tales calificaciones nos permitiría el saber apreciar globalmente la praxis en vía de realización. Se sobreentiende que este tipo de valoración debe ser perfectamente neutro y no debe influir en él tal fallo u otro. Es necesario que dicha valoración se realice por expertos, ajenos totalmente al servicio considerado, y formados en la especialidad para este tipo de evaluación.

Un ejemplo de este procedimiento es el método PASS (Programa de Análisis de los Servicios Sociales), muy desarrollado en Canadá y posteriormente introducido en Europa.

Este método permite evaluar, por medio de votos expresados en cifras, lo que se aleja, uno u otro servicio, del ideal escrupulosamente determinado, partiendo de los principios americanos de igualdad social. Ha sido precisamente Wolfensberger quien ha dado el salto de lo cualitativo a lo cuantitativo. Unos sesenta indicadores son objeto de evaluación que tiene como meta última la integración de la estructura educativa en el contexto urbano, la imagen que ella da de sí, su apertura hacia el exterior, la naturaleza de los preparativos de las actividades que se le ofrecen, y la cualidad de su gestión así como las relaciones interprofesionales.

En todo indicador, una clasificación de 1 a 5, permitiría tener una primera idea de la cualidad del servicio realizado. Los datos totales obtenidos al final de la evaluación permiten la evaluación global del servicio realizado.

Este método tiene sus errores y límites. Un procedimiento de este tipo, que tiene el mérito de la eficacia, puede aparecer, a primera vista, seductor, encubriéndose en una aparente científicidad.

No conviene creer demasiado en el carácter pseudo-científico de la metodología usada. Si la elaboración de los criterios que están en juego en los diferentes indicadores se pueden justificar partiendo de la igualdad social, ¿por qué la elaboración de la escala de ponderación no puede pretender en sí misma una garantía de tipo científico? ¿No es ilusorio pretender cuantificar lo que no es cuantificable? ¿Y no es manipulación el intentar esta pretensión bajo un barniz de pseudo-ciencia? La ocultación de la evaluación científica corre el riesgo de encubrir formas peligrosas del control social.

Procedimiento de tipo dinámico

Este procedimiento, en oposición al carácter estático de cualquier fotografía, es de naturaleza más bien formativa que simplemente testimonial, puesto que pretende, an-

te todo, determinar, más bien, el valor y la eficacia de las acciones puestas en práctica para alcanzar el objetivo del programa de trabajo con el fin de mejorarlo, que analizar a posteriori su mérito y su eficacia para hacer un balance de todo.

Un procedimiento de evaluación así concebido se halla necesariamente dentro de la elaboración de un proyecto de acción educativa, construido en forma no rectilínea, sino más bien en forma circular.

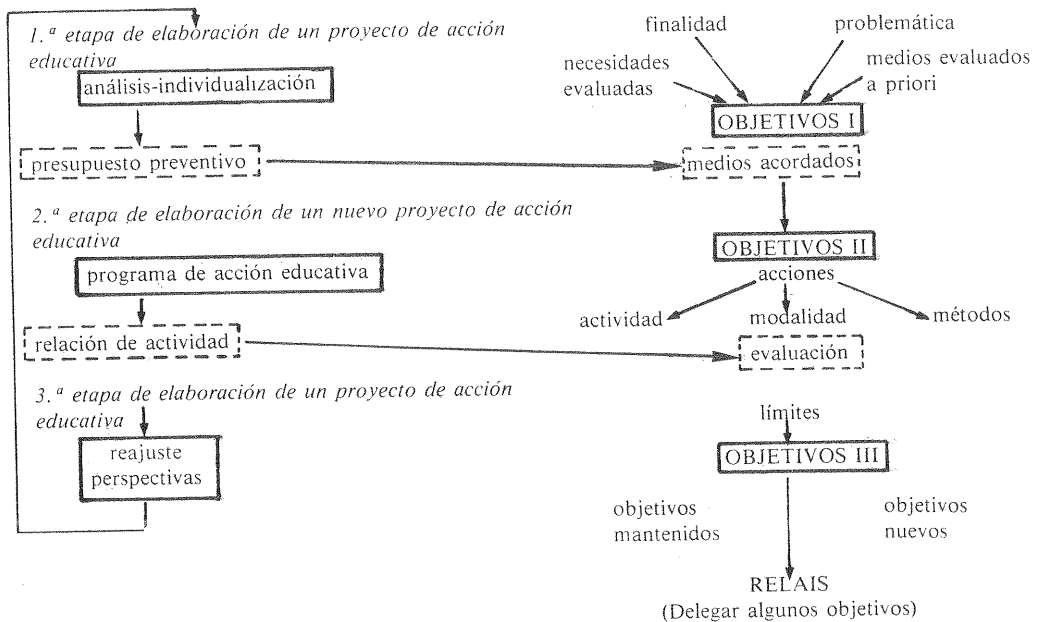
Se trata de no considerar la evaluación como una cosa cualquiera que tiene la pretensión de poder permitir en un determinado momento una fotografía de los resultados de la acción emprendida para dejar constancia de ello, sino como una propia dinámica de la acción.

Esta dinámica desarrolla cuatro fases, a través de las cuales pasa necesariamente todo el proceso de evaluación del proyecto educativo. Tales fases son:

- A. Evaluación de las necesidades (así conocemos los objetivos)
- B. Evaluación de los medios (así conocemos el programa de acción)
- C. Evaluación de las actividades (así conocemos o podemos identificar los límites de la acción)
- D. Evaluación de los objetivos (así podremos nuevamente valorar los objetivos)

Estas fases se van sucediendo de modo cíclico, ya que la cuarta nos vuelve a la primera. A continuación, como ejemplo, se presenta el esquema realizado por la comisión del CTP (Consejo Técnico Prevención).

Este esquema explica, sin quitar importancia a la reflexión que acabamos de hacer y sin reducirla a un solo modelo, la elaboración de un proyecto educativo realizado en una dinámica de evaluación permanente. El esquema está tomado de la obra de Edhar Morin (1983, pág. 75).



REALIZACIÓN CONCRETA

En esta tercera y última parte vamos a ver por qué se considera preferible este segundo tipo de procedimiento y cómo se puede realizar concretamente.

Una evaluación de tipo pedagógico

A diferencia del primer método «fotográfico», este segundo método se coloca intencionadamente en el campo llamado «pedagógico». Este método viene a constituir como una dinámica interna a todo nivel y en todo proyecto de cualquier acción educativa. Se trata pues:

1. De determinar, con la mayor precisión posible, los objetivos pedagógicos en función de las necesidades y de los medios previamente valorados. Los objetivos se refieren a personas tomadas aisladamente, a grupos o a conjuntos. También los objetivos pueden referirse a intervenciones que pueden interesar a la vez a personas, a grupos o a conjuntos (por ej. un barrio aislado).

2. La realización de estos objetivos pasará a través de la puesta en práctica de «acciones educativas» para poder determinar los métodos, las modalidades y las actividades que se han producido.

El proyecto de acción educativa respecto a los objetivos, que, a su vez, dependen de los medios, de las finalidades y de la problemática. La unión existente entre medios, objetivos y acciones es triple:

- economía
- técnica
- humana

3. La evaluación de estas acciones hará que emerjan las contraposiciones existentes realmente emprendidas y las necesidades que se manifiestan en la problemática entre acciones realmente emprendidas y discursos ideológicos.

Esta evaluación permitirá también precisar los límites de las acciones emprendidas y evaluar los objetivos, exigiendo al mismo tiempo, una evaluación de las necesidades que dependen de la problemática y de los medios necesarios para que la acción siga adelante.

En este procedimiento cíclico, con efecto retroactivo, están los actores del campo educativo (educadores y menores), que son los protagonistas de este tipo de evaluación.

No sale del campo pedagógico, de sus actores y de sus finalidades.

Elaboración de los criterios de evaluación

Cada fase de la dinámica de evaluación exige la elaboración de criterios suficientes que habría que añadir a la realidad del territorio y de las acciones emprendidas. Veamos:

1. *Evaluación de las necesidades.*

Esta evaluación exige un esfuerzo de objetividad. A veces se consideran como «necesidades de ambiente» las observaciones de quienes no han hecho otra cosa que constatar los fallos de este ambiente. Y entre estos fallos, con mucha frecuencia se resaltan

aquellos mismos que estamos constatando en esta reflexión: pobreza material, ausencia de recursos sociales, desempleo. Pero, una evaluación real de necesidades conlleva:

—la identificación de la población, que es destinataria de la acción (demografía, origen socioeconómico...), con su habitat y sus servicios, y con las instalaciones ya existentes.

—la medida de las dificultades:

ocupación-desocupación

escolaridad-absentismo

formación profesional

tiempo libre-ocio

salud física y mental

seguridad

vida familiar...

Esta identificación y esta medida exigen el que nos sirvamos de medios externos (encuestas sociológicas) y medios internos (encuestas de participación).

2. *Evaluación de los medios.*

Se trata de evaluar lo más exactamente posible, los medios de los que se dispone:

— medios financieros

— medios técnicos (instalaciones, materiales)

— medios humanos (evaluación del personal necesario para la acción y de sus capacidades personales). Ciertamente que en la acción educativa en favor de los menores marginados, la disponibilidad, la experiencia humana, el rigor profesional de los actores es indispensable.

3. *Evaluación de las acciones emprendidas.*

La evaluación de las acciones emprendidas no es posible sino a nivel de actividad, es decir, hay que hallarse lo más cerca posible de la acción. En efecto, sólo a nivel de la acción de cada día se pueden valorar los resultados y las limitaciones de las acciones emprendidas con relación a estos términos: tiempo, dinero, personal, técnicas y medios usados. Y únicamente a este nivel se pueden considerar los resultados y las acciones que hay que llevar a cabo posteriormente. Y el estar convencidos de esto, evitará la confusión de criterios de evaluación que hay que aplicar a toda acción educativa en favor de los menores marginados.

No es mi propósito construir aquí un sistema evaluativo a nivel universal; sino que me limitaré a organizar, en el campo de la investigación que estamos tratando (acción educativa en favor de los menores marginados), una tipología de las prácticas principales que exigen de modo particular la elaboración de criterios apropiados de evaluación.

3.1. *Prácticas de presencia social*

Se trata de que el educador o un equipo se hagan visibles a través de una presencia en la calle o de una permanencia en un determinado lugar: por ej., estando allí presente, hablando, escuchando, entablando una conversación.

El cuadro de estas prácticas, el resultado obtenido por una persona o por un equipo

se valora, ante todo, por el contacto que se ha tenido: si se mantuvo o si quedó interrumpido. Una valoración de este tipo sólo es posible cuando hay posibilidad de aceptación. De no ser así, se trataría de una misión encomendada; entonces, la importancia del contacto, aunque sea mucha, quedaría muy disminuida por haberse realizado por obligación.

En cambio, si el contacto se ha mantenido, entonces la actividad se evalúa según las posibilidades que ella ofrece de movilizar un potencial cultural y social; y de facilitar la apertura a una ayuda mutua, a la iniciativa, a la creatividad, a la gestión autónoma, al cambio de modos de obrar (y cómo), o a la extensión (y cómo) o al cambio (y cómo) hacia otra actividad.

Finalmente, si el contacto no se ha mantenido, hay que preguntarse ¿por qué ha podido ser? ¿por el tipo de actividad? ¿por problemas personales? Pues, lo que no es posible es un determinado lugar lo puede ser en otro, o de distinta manera o en otro momento.

El resultado no hay que valorarlo sin más, con una visión simplista, sea positiva o negativa. El resultado siempre será positivo mientras se intente de verdad la búsqueda de una solución mejor.

3.2. Prácticas de reparación social.

Es el conjunto de medidas que se toman más frecuentemente en lugar de un individuo o con el mismo, y más raramente con un grupo. Estas prácticas tienen generalmente por objeto el aminorar las deficiencias de los servicios públicos y exige que se las evalúe puntualmente, vez por vez.

3.3. Prácticas de animación social.

Se expone en este apartado las actividades tradicionales del tiempo libre (deportes, fiestas, grupos musicales...). Dichas actividades se pueden realizar con medios propios del equipo o con el apoyo logístico de la estructura socio-cultural de la barriada. La importancia de los criterios evaluativos adoptados dependerá, en consecuencia, de la transparencia de los objetivos prefijados (importancia del hecho de la acción, calidad de la acción, resultados obtenidos). Los indicadores de medición que, a partir de elementos cuantitativos pueden permitir al equipo expresar una valoración cuantitativa de las formas de acción llevadas a cabo, no deben ser numerosos, con el fin de evitar una excesiva dispersión de los miembros del equipo, al tratarse de detalles provocaría un resultado contrario al objetivo previsto: de 5 a 6 miembros sería el número ideal.

3.4. Prácticas de intervención social.

El equipo educativo se coloca, en este contexto, como negociador, como mediador entre grupos sociales organizados, entre estructuras, entre agentes sociales o entre todos ellos y los individuos de los grupos marginados. Dicho grupo educativo fomenta así ocasiones de encuentro. El intento de modificar los sistemas de relación social en una barriada o en un gran complejo para reducir las rivalidades, las tensiones o los conflictos, lleva al equipo a programar intervenciones en tiempos prefijados, pero, adaptados cada vez a los problemas que vayan surgiendo y a los sujetos presentes. El objetivo consiste casi siempre en provocar situaciones de encuentro y de confronta-

ción entre las personas y grupos que puedan interesar. La desviación entre acciones realmente emprendidas y los objetivos propuestos sirve de norma, en este tipo de prácticas, para el enjuiciamiento de la evaluación.

3.5. Prácticas de creación institucional.

Aquí se trata de proponer, a través del equipo educativo, a los grupos de los que se ha hecho cargo, una entrada en la vida social, a través de diversos modos de innovación: asistencia a grupos que se hallan dentro de las asociaciones, o a grupos de tiempo libre o de crear acciones de mediación.

El equipo hace que funcionen todos los medios a su alcance (relaciones, locales...); puede también movilizar a otros trabajadores sociales en torno al proyecto iniciado; puede analizar con los grupos cuáles han sido los mayores aciertos de innovación y también puede proyectar con ellos una co-gestión de la intervención creada para estas ocasiones.

Cada uno de estos puntos puede dar así origen a criterios propios de valoración.

VALORACION DE LOS OBJETIVOS

La evaluación en función de los resultados de las acciones emprendidas como hasta aquí se ha ido describiendo, no tienen otro significado que el de reevaluar los objetivos del punto de partida, juntamente con la indicación de los medios, con el fin de encontrar la mejor solución, para una posible mejora de vida social. Y el mejor resultado posible se obtiene teniendo en cuenta la situación presente y los medios utilizados.

Reducir la obligatoriedad de emitir unos resultados a una necesidad de producción, de conducta, de comportamiento, de mejor salud, quiere decir no tener en cuenta la naturaleza del objeto, que es el sujeto; ni tener en cuenta al hombre, cuya capacidad de dominar el propio destino es más importante para él y para el resto de la humanidad y de las generaciones futuras, que no su mutilación o su servilismo. Los fracasos, por haberse apartado de las previas decisiones tomadas, merecen que se considere atentamente lo que quiere decir en este sector evaluar.

En síntesis -partiendo del fin propuesto hasta llegar a su desarrollo en plena actividad-, la evaluación del funcionamiento de una experiencia educativa en favor de los menores marginados debe ser necesariamente señalada por tres relaciones, que pueden ponerse en paralelo con el esquema de las tres etapas de elaboración del proyecto de acción educativa. Estas son:

- | | |
|--|--------------|
| 1. ^a relación: finalidad | — acción |
| | — objetivo |
| 2. ^a relación: problemática | — objetivo |
| | — medios |
| 3. ^a relación: medios | — actividad |
| | — resultados |

Pero, la elaboración de criterios para realizar un procedimiento semejante de evaluación, debe estar intrínsecamente ligada con la naturaleza misma de la práctica educa-

tiva. Puede añadirse, que la única manera de iluminar concretamente tal procedimiento consistiría en aplicarlo a una práctica previamente descrita. Pongamos aquí como ejemplo, con el fin de aclarar las cosas, la práctica que en Francia se llama «prevención especializada».

La prevención especializada, comienza donde todas las operaciones de prevención general han fallado, o porque han sido insuficientes, por ser inadecuadas; o a causa de las mismas instituciones, muy masificadas, y por eso menos cuidadas.

Tal prevención tiene como objeto el llevar a cabo una acción educativa que tiende a facilitar una mejor inserción social de los menores y jóvenes con medios adecuados que supongan de modo especial su libre adhesión, aún estando ellos en un ambiente en el que los fenómenos de desadaptación están bastante desarrollados.

Los principios que regulan la prevención especializada provienen de necesidades pedagógicas. Refiriéndose a menores, al margen de las estructuras sociales, rechazados por todas las instituciones, la prevención especializada interviene cuando todas las otras tentativas han resultado ineficaces. Y entonces dicha prevención no puede fundamentar su proyecto educativo si no sobre relaciones individuales, libremente aceptadas.

En estos casos, el educador no debe aparecer ante el menor como delegado de la sociedad que quiere someterlo a sus normas. La relación individual, la única capaz de cambiar el proceso de marginación, no se podría mantener en ese contexto. La libertad y la confianza no se pueden separar de un proyecto educativo que mire a la adquisición de una personalidad y de una autonomía suficientemente fuerte que permita el nacimiento de una vida responsable.

De este análisis se derivan los tres principios que la prevención especial señala como cuadro de referencia de sus diversas prácticas:

- Ausencia de delegación: el educador actúa por propia iniciativa y no presenta a ninguna autoridad externa.
- La libre adhesión del menor.
- El anonimato de la relación: el educador no debería ser obligado a revelar a la autoridad administrativo o judicial la identidad o las actividades de los menores que se confían a él.

Con todo, se puede aún resaltar una doble dimensión de prevención especializada:

Dimensión psico-social.

En la perspectiva de una reinserción social de los marginados, el educador jugará ante todo un papel de acompañante. El debe salir al encuentro de los menores, y luego ponerse a su disposición para hacerse conocer y aceptar. A este fin, se proponen varias estrategias; por ejemplo, buscar colegio para los menores, proporcionar alojamiento a los menores con dificultades, comida. Pero, las ayudas materiales no son suficientes; y lo esencial, sin duda, es el escucharles, el comprenderles; luego, el que ellos mismos reconozcan sus propias posibilidades, con el fin de que se puedan situar en un cuadro colectivo y liberarse de un comportamiento destructivo o autodestructivo. Así, los menores encontrarán en el educador un adulto con quien pueden dialogar.

Dimensión socio-cultural.

La prevención tiene igualmente como objetivo, a más largo plazo, el intentar modi-

ficar los hábitos, el comportamiento y las relaciones dentro de un grupo social. Se trata de prepararlo para la comunicación social. El educador, a través de su mediación, deberá fomentar los intercambios entre los menores y sus familias, y también entre las familias y las diversas estructuras sociales, como escuela, centros de tiempo libre, estructuras políticas y sociales.

Queda claro que la originalidad esencial de esta práctica educativa está en su aspecto «no institucionalizado», que, por sí solo, permite la aplicación de los tres principios -clave que acabamos de citar: ausencia de delegación, libre adhesión, anonimato.

La realización concreta del procedimiento de evaluación descrita nos llevaría a un plan de trabajo, y que podría servir de paradigma para todo trabajo educativo que se emprenda con los menores marginados.

CONCLUSIONES

No es fácil concluir un recorrido como este. Con la palabra «concluir» podría darse a entender que la «carrera» de esta difícil cuestión ha terminado; esto sería evidentemente falso. Se podría también dar a entender que se ha encontrado ya la solución perfecta para este problema que hemos presentado, lo que tampoco es exacto. No hemos pretendido elaborar una lista universal y exhaustiva de criterios de evaluación aplicable a toda praxis educativa en favor de los menores marginados; sino, dar un esquema de elaboración de un método de evaluación operativo, desde el punto de vista pedagógico para prácticas ya previamente señaladas.

Es el lector quien debe juzgar si el objetivo se ha realizado y si los resultados son los que él esperaba.

BIBLIOGRAFIA

- CONHAC, R.: *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Francisco Alvarez. Rio de Janeiro, 1984.
- DIRECCION GENERAL DE LA JUVENTUD y P.S.: *La marginación social del menor*. Madrid, 1981.
- FAURE, H. y MAGNIER, B.: *La prévention spécialisée dans le Département du Rhône*. CREA, París, 1985.
- GIRARD, V.: *Características de la prevención especializada*. Marsiega, Madrid, 1980.
- LAGREE, J. Ch. y LEW-FAI, L.: *La galère, marginalisations juveniles et collectivités*. CNRS, París, 1985.
- MARGANGE, G. y LEBON, A.: *L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française*. D.F. París, 1982.
- MORINE, E.: *La nature de la nature*. Seuil, París, 1983.
- TALEGHANI, M.: *Desviación: marginación-exclusión*. CEOS, México, 1985.
- WOLFENBERGER, W.: *Normalization*. N.I.M., Toronto, 1972.