



## Distintas dimensiones de la Educación Social

Alfredo Goñi Grandmontagne (\*)  
Universidad del País Vasco

### Resumen

*Elliot Turiel sostiene que una concepción unitaria y global del conocimiento social cuyo único eje estructurador sea la justicia (Piaget; Kohlberg) resulta inadecuada. Aún cuando se trata de una hipótesis de trabajo, necesitada de precisiones y de confirmación empírica, ha propiciado una fecunda heurística de investigación de las diversas estructuras conceptuales del conocimiento social. En el diseño y experimentación curricular debe incorporarse el criterio de distinguir varias dimensiones dentro de la educación social.*

### Distintas dimensiones de la educación social.

#### 1. Dominios del conocimiento social.

El enfoque cognitivo-evolutivo se esfuerza por explicar cómo desarrollan los individuos su conocimiento social mediante interacciones con el medio y, más en concreto, cómo van formando sistemas conceptuales, progresivamente más elaborados, para interpretar los variados elementos de sus experiencias con los otros. Contempla a la persona como un ser que mantiene una importante función interactiva con el medio social: no se limita a internalizar y transformar en autocontrol las coerciones y valores ambientales, sino que construye, a partir de sus interacciones, teorías y modos de comprensión de la realidad social.

Piaget (1932) y especialmente Kohlberg (1917) sostienen que niños y adultos organizan la totalidad de sus mundos sociales a través del concepto de justicia. La justicia es el factor esencial en la vida social humana; por consiguiente, el pensamiento humano sobre relaciones e instituciones se estructura primariamente en torno a nociones de justicia.

(\*) E. U. Profesorado E.G.B. de Alava  
Marqués de Urquijo, s/n.  
01006 Vitoria-Gasteiz



Esta pretensión parece excesivamente ambiciosa y global (Turiel, 1983). La estructura de la justicia no resulta suficiente para organizar todo el conjunto de interacciones sociales humanas incluídas las referentes a la intimidad, la atracción, el sexo o las formas de saludarse (Damon, 1978).

Turiel(1) critica a los psicólogos el no haber basado, como se hace en otras ciencias, la investigación de los mecanismos psicológicos del desarrollo en una exploración sistemática de las categorías de interacción social o de conocimiento social. Ello lleva a cometer el error metodológico de no seleccionar adecuadamente los estímulos que se presentan para indagar el razonamiento, lo que a su vez conduce a conclusiones inexactas como, por ejemplo, la referente a la primera moralidad infantil (Turiel, 1983)

El pensamiento no forma una estructura unitaria sino que existen dominios de pensamiento diferenciables:

*«Nuestra propuesta es que las fronteras entre dominios organizados de conocimiento reflejan diferencias entre tipos de interacciones sujeto-objeto... Las propiedades de tipos distintos de interacciones determinan la asimilación de elementos a un dominio antes que a otro; por ende, un dominio puede definirse en referencia a un tipo dado de interacciones. Esta definición permite un número relativamente pequeño de categorías epistemológicas sustantivas»* (Turiel 1986,p.10).

Propone Turiel como hipótesis el distinguir tres grandes dominios de juicio dentro del conocimiento social: el psicológico-personal o conocimiento de personas y sistemas psicológicos; el societal o conocimiento de la matriz de las instituciones socioculturales; y el moral o conocimiento de las formas intrínsecas y obligatorias de organización de las interacciones entre sujetos.

## II. La investigación de los conceptos sociales.

Los trabajos experimentales de Turiel y colaboradores no investigan directamente dominios de juicio sino categorías conceptuales. Cuidan de seleccionar acontecimientos-estímulo de naturaleza prototípica. Así se ha podido trazar el recorrido evolutivo que experimentan las nociones sobre la convención social (Turiel, 1983) y, en menor medida, se ha conseguido explorar cambios en los conceptos de prudencia (Tisak y Turiel, 1984) y en los personales relativos a la esfera privada de decisión personal (Nucci, 1981; Smetana, 1983). He expuesto en otro lugar(2) las cautelas interpretativas con que han de analizarse los resultados que se obtienen empleando esta metodología.

(1) Cf. mi artículo: "Los dominios de conocimiento social: la hipótesis de Elliot Turiel (1)", en Aula Abierta (en prensa).

(2) Cf. mi trabajo: "Los dominios de conocimiento social: teoría y heurística (1)" en Aula Abierta(en prensa)



Una estrategia un poco distinta resulta útil no sólo en psicología evolutiva sino también para la investigación educativa. Se ha empleado indagar la conceptualización de las reglas escolares (Enesco, 1987) y las reglas de aprendizaje escolar (Dodsworth-Rugani, 1982). En estos casos preocupa, más que describir la evolución de cada tipo de conceptos, el precisar la naturaleza conceptual de distintos episodios sociales, es decir, la clase de conceptualización que elicitán tales sucesos.

En nuestro caso (Goñi, 1988) tratamos de detectar cuáles son las categorías conceptuales a las que recurren los alumnos al razonar sobre episodios representativos del conjunto de la vida social escolar. Seleccionamos cinco acontecimientos (pegar a alguien; llegar tarde al colegio; salir de la escuela por la ventana; no anotar la fecha de un próximo control; ir al colegio vestido a lo punki) que, dibujados en tiras de comics, sirvieron de base para una entrevista con preadolescentes.

Pudimos comprobar que las categorías morales y societales son formas fundamentales de organización del conocimiento social ya que una parte importante de las interacciones escolares tiene que ver con el bienestar y/o derechos de los demás y con la comprensión de la organización social. Pero no son las únicas ya que otras nociones organizan el razonamiento sobre sectores de la vida escolar cuya extensión es tan amplia como la cubierta por consideraciones morales y societales. Destacan especialmente tres:

a. *La categoría de evitación-autoridad* agrupa argumentos en los que los sujetos apelan a la importancia de las normas establecidas o al castigo que la autoridad y/o los semejantes pueden infringir a quienes realicen una determinada acción.

b. La noción de *lo prudencial* se aplica a acciones que intrínseca y directamente interesan al bienestar físico o psicológico del agente aún cuando indirectamente puedan afectar a otros. Las consecuencias negativas para uno mismo (o para los demás), a diferencia de los castigos, no son impartidas por agentes sociales.

c. *Los conceptos personales* los elicitán aquellas situaciones en las que ni se atenta contra bienestar o derechos de otros ni afectan a un tú genérico y por tanto dependen sólo de las preferencias y derechos individuales.

Si hubiésemos de evaluar, de forma muy concisa, el estado de la cuestión diríamos que:

1. La propuesta de que el marco analítico de la comprensión social no gire tan solo en torno a la noción de justicia sino que contemple varias categorías conceptuales, además de cabal con suficientes apoyaturas empíricas.

2. Se dispone de investigación sólida sobre el desarrollo de los conceptos de convención social y, sobre todo, de los conceptos morales de justicia. En este segundo caso se han experimentado, además, estrategias de intervención educativa.

3. Las otras categorías conceptuales están más huérfanas primero de identificación epistemológica (si son dominios de conocimiento o meros contenidos distintos de un mismo proceso de razonar) e incluso de aportes empíricos. Faltan por experimentarse estrategias que favorezcan la progresiva estructuración de este tipo de conceptos.



### III. El criterio de distinguir dimensiones en la educación social.

Junto a las dimensiones cognitiva y afectiva, la tercera gran faceta del desarrollo humano es la social. Referencias a aspectos parciales de la educación social aparecen cuando se habla de "educación ética y cívica", de "educación cívico-social" o del currículum de ética y moral. En otros contextos se alude a la adquisición de valores, virtudes, actitudes o al logro de la urbanidad y buenos modales. El proceso de socialización humana es polidimensional por lo que se dan pluralidad de insistencias en unos u otros aspectos de la relación entre individuo y sociedad.

La variedad terminológica refleja una evidente heterogeneidad de fenómenos y perspectivas de la educación social. Los estudios auspiciados por Turiel sobre las diversas estructuras conceptuales constitutivas del razonamiento social ofrecen un criterio de taxonomización que puede resultar útil tanto para comprender y evaluar los modos de razonar como para experimentar estrategias que facilitan elaborar teorías sobre aspectos parciales de la realidad social.

#### 1. El análisis del razonamiento social.

La conceptualización de conductas y regulaciones sociales, dado que la mayoría de los sucesos de la vida ordinaria son complejos, implica normalmente la combinación de tipos distintos de nociones y argumentos. En tanto no conozcamos más sobre las trayectorias evolutivas de cada categoría conceptual no se dispondrá de un marco analítico completo. No obstante está en manos del educador y le clarificará su función el ejercitar análisis de los modos de razonar propios y de sus alumnos distinguiendo los distintos argumentos de enjuiciamiento de conductas y regulaciones que a continuación proponemos:

- a. argumentos morales en los que apela al bienestar y derechos de los demás.
- b. nociones sobre la convención social cuya normatividad deriva del consenso social. Las convenciones "facilitan las interacciones sociales de los miembros de una comunidad" (Turiel) pero, por definición, son arbitrarios y admiten alternatividad.
- c. la comprensión de la organización social la cual, por emanar del consenso, en principio es también arbitraria y alternable, aunque no suele ser fácil en muchos casos encontrar diseños sociales alternativos para lograr un determinado objetivo social.
- d. justificaciones prudenciales que aluden a peligros para la integridad física o psicológica personal. Sabemos que en la preadolescencia el sujeto tiende a reinterpretar los asuntos prudenciales, al igual que los convencionales, como de competencia privada.
- e. conceptos personales en los que el sujeto apela al derecho a una privacidad de decisión en función de gustos y preferencias. Es muy claro el desarrollo de esta noción en la preadolescencia. Entre el resto de dimensiones del juicio social debería prestarse especial atención a esta elaboración conceptual a la que se ha solido asociar con tenden-



cias anónimas y que, sin embargo, creemos que ha de proporcionar al sujeto en vías de socialización ese círculo de protección cuya necesidad parece enraizarse en el trans-fondo filogenético humano.

## 2. *Cómo fomentar el desarrollo conceptual.*

El nivel de concreción de estrategias para lograr un cambio progresivo del pensamiento social no es óptimo, salvo en lo que respecta al desarrollo del razonamiento moral. En este terreno no sólo se han cuestionado como poco fiable los tipos de intervención educativa tal vez más socorridos (los consejos o adoctrinación; los intentos de crear hábitos o disciplina; el recurso a modelos o a alabanzas y castigos) sino que se ha probado la eficacia de técnicas como la exposición a un nivel de razonamiento superior o la resolución de conflictos (Cf. p.e. Kohlberg y Turiel, 1971).

Estos trabajos marcan pautas para diseñar estrategias experimentales que favorezcan la progresiva reelaboración de otras nociones sociales. Claro está que habrán de presentarse acontecimientos y conflictos adecuados al tipo de categoría conceptual que se pretenda desarrollar. No auguramos futuro a una actitud de simple espera a que la investigación de los procesos básicos termine de trazar la trayectoria evolutiva de cada noción. Más bien defendemos la viabilidad de poner en práctica experiencias cuyo debate y contraste no sólo permitirán al educador incrementar sus conocimientos sobre la educación social sino que aportarán información que revierte hacia la hipótesis de partida con datos, urgencias y precisiones.

## REFERENCIAS

- DAMON, W. (1977). *The social world of the child*. Jossey-Bass, San Francisco.
- DODSWORTH-RUGANI, K. J. (1982). *The development of concepts of social structure and their relationships to school rules and authority*. Tesis doctoral inédita. Universidad de California, Berkeley.
- ENESCO, I; DEL OLMO, C. (1987). "La comprensión de normas sociales en niños de E.G.B.", *Boletín del ICE*, 10, pp. 3-19. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- GOÑI, A. (1988). *Razonamiento social sobre conductas escolares. Pluralidad y coordinación de categorías conceptuales*. Tesis doctoral inédita, Universidad del País Vasco.
- KOHLBERG, L. (1971): From is to ought. How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, en MISCHEL, T. (Ed): *Cognitive development and epistemology* pp.151-235. Academia Press, New-York.
- KOHLBERG, L.; TURIEL, E. (1971): Moral development and moral education, en LESSER, G. (Ed): *Psychology and Educational Practice*. Scott, Foresman; Glenview, III. [Traducción: *La psicología en la práctica educativa*, pp. 511-578. Trillas, México, 1981].
- NUCCI, L. P. (1981). Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts, *Child Development*, 52, pp. 114-121.



- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France. [Traducción: *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona, 1971.]
- SMETANA, J.G. (1983). Social-cognitive development: domain distinctions and coordinations, *Developmental Review*, 3, pp 131-147.
- TISAK, M. S.; TURIEL, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules, *Child Development*, 55, pp. 1030-1039.
- TURIEL, E. (1975). The development of social concepts: mores, customs, and conventions, en DEPALMA, D. J.; FOLEY, J. M. (Ed). *Moral development: Current theory and research*, pp.7-38. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New-Jersey.
- TURIEL, E. (1979). Social convention and morality: Two distinct conceptual and developmental systems, en KEASEY, C.B. (Ed): *Nebraska Symposium on Motivation*. (Vol.25). University of Nebraska Press: Lincoln.
- TURIEL, E. (1983 a). *The development of social knowledge*. Cambridge University Press, New-York. [Traducción: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Debate, Madrid, 1984]
- TURIEL, E. (1986). Domains and categories in social cognitive development, en OVERTON (Ed): *The relationship between social and cognitive development*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New-Jersey.
- TURIEL, E.; DAVIDSON, PH. (1986). Heterogeneity, inconsistency and asynchrony in the development of cognitive structures, en LEVIN, I. (Ed): *Stage and structure*. Ablax, Norwood, N. J.