

EXIGENCIAS DE INTEGRAR TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL «PEDAGOGO SOCIAL». PRESENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA CONCRETA

José V. Merino Fernández

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La formación del pedagogo social se ha de realizar con un estudio teórico de ciertas materias, pero también con una práctica profesional que enseñe a resolver los casos dificultosos de que adolecen algunos grupos sociales. Como ejemplo de este segundo aspecto se describe el sistema de prácticas propuestas a los alumnos de la Sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, y orientadas sobre todo al tema de la prevención de la delincuencia juvenil.

RÉSUMÉ

La formation du pédagogue social doit se réaliser à l'aide d'une étude théorique de certaines matières, mais aussi, à l'aide d'une pratique professionnelle qui apprenne à résoudre les cas problématiques dont souffrent certains groupes sociaux. Comme exemple de ce second aspect on décrit le système de pratiques proposées aux élèves de la Section de pédagogie de l'Université Complutense de Madrid, et orientées surtout vers le thème de la prévention de la délinquance juvénile.

ABSTRACT

The training of social pedagogs must be carried out with a theoretical study of certain subjects, along with a professional practice wich should teach how to solve the difficult conditions some social groups are affected by. As an example of this second aspect, the practical training system proposed to students in the Pedagogy Department of the Uni-

versidad Complutense of Madrid is described, a system wich above all deals with the subject of prevention of juvenile delinquency.

JUSTIFICACIÓN DE ESTA EXIGENCIA

Antes de atreverse a aconsejar, defender o afirmar que el pedagogo social requiere una formación teórico-práctica, es necesario determinar previamente cuáles sean sus funciones y competencias.

Abordar, en primer lugar, este problema con la Pedagogía Social será de gran ayuda para hacerlo posteriormente con el pedagogo social, puesto que nos brindará no sólo documentación al respecto, sino también criterios para realizarlo con cierto rigor y no solamente a partir de opiniones subjetivas, de grupo o determinadas por intereses ideológicos y políticos.

Baso mi anterior hipótesis en la existencia de estudios, con fundamento científico sobre la Pedagogía Social. Son numerosos los estudios al respecto desde que Diesterweg (1850) en sus *Escritos sobre Pedagogía Social* presenta por vez primera este nombre para englobar los contenidos y tareas educativo-sociales, aunque sin realizar un análisis teórico-científico del problema (en el mismo sentido que antes se enfrentaran al mismo problema educativo social J.A. Comenio desde una perspectiva místico-humanitaria, o como un deber social y exigencia humana lo hiciera Pestalozzi) cuando el final del siglo XVIII y principios del siglo XIX considera, en contra de Rousseau, que lo social y lo individual son dos factores complementarios que se integran en la educación humana, reinterpretándolos en la educación social como un proceso humano autónomo. Estos dos autores, Comenio y Pestalozzi, son auténticos precursores de la Pedagogía Social, y aunque no emplearon tal nombre, ni lo estudiaron sistemáticamente, abordaron el problema de la antinomia educativa «individual-social» que Diesterweg retomará y replantará subrayando lo social.

Es P. Natorp (1898), sin embargo, quien, dentro del cauce del idealismo alemán y concretamente de la escuela naokantiana de Marburgo, plantea por primera vez el estudio sistemático de este problema pedagógico, e inicia de esta manera la corriente teórico-científica de la Pedagogía Social, que después de pasar por diferentes altibajos y cuasidesapariciones o desapariciones totales en los planes de formación del pedagogo, sobre todo en

España (Cf. Colom, A. 1983), debido fundamentalmente y a mi modo de ver, a que el problema pedagógico dejara de ser tal, sino a la fuerza adquirida por la Sociología de la educación que con su carnet de científica lo absorbía, cuando en realidad el objeto específico es diferente en ambas disciplinas científicas.

Hoy la Pedagogía Social busca nuevamente su identidad como disciplina estrictamente pedagógica y su competencia y funciones en la formación pedagógico-social del pedagogo, del profesor y de aquellos profesionales que dirigen en su actividad a una intervención educativo-social.

Analizar y valorar los múltiples problemas epistemológicos y de otro tipo que la delimitación del campo de la Pedagogía Social plantea, me conduciría a largos y detenidos análisis. Por otra parte, y dada la necesidad de aclarar este problema para determinar y delimitar sus propias metas, objetivos, competencias y funciones y consecuentemente las del pedagogo social, es necesario que el estudioso del tema lo conozca. Sobre el tema se han publicado ya numerosos estudios e investigaciones, algunas de ellas en los últimos años y en la lengua castellana. A continuación facilito los datos necesarios para acudir a algunos de los estudios más actuales, en los que se encuentran, además de una recopilación de las aportaciones ofrecidas por la tradición científica existente de P. Natorp en este sentido, amplios y certeros análisis, junto con la remitencia a estudios en otras lenguas, fundamentalmente en alemán, pues los autores alemanes (Nohl, Pallat, Mollenhauer, etc.) son vanguardistas en estos análisis.

Será de gran provecho acudir a: Quintana, J. M.^a 1976, pp. 153-157; 1977, pp. 303 y ss.; y 1984; Colom, A.J. 1983, pp. 165-180; Radl, R. 1984, pp. 17-44; Merino, J.V. 1983; Arroyo, S. 1985, pp. 203-216.

A partir de estas aportaciones y estudios considero que el objeto fundamental de la Pedagogía Social es ofrecer la ayuda necesaria y suficiente para que el hombre, durante todas las etapas de su vida, desarrolle correctamente y con éxito su propio proceso de socialización. En suma, que la función primordial de la Pedagogía Social es investigar, diseñar y ejecutar la educación social adecuada a dicho propósito.

La complejidad del proceso de socialización hace que éste, frecuentemente analizado desde ópticas parciales, derive en posturas reduccionistas, cuya repercusión para la Pedagogía Social y para las competencias y funciones del pedagogo social es consecuencia inevitable.

Ya en otro lugar analicé el proceso de socialización, pedagógicamente considerado desde una perspectiva global y no reduccionista (Merino, J.V., 1984, p. 145; y 1985, p. 49 ss). Para asomarnos a la complejidad del problema baste recordar que sobre el proceso de socialización, cuyo concepto, introducido en el lenguaje científico por E. Durkheim, a caballo entre los siglos XIX y XX, se han adoptado y se siguen adoptando interpretaciones muy diferentes y, con frecuencia, contradictorias. Desde aquéllas que beben en las fuentes y corriente del pensamiento ambientalista (sociologismo, sistemas estructural y funcional, etc.), insistiendo en los influjos agentes y factores sociales y externos como determinantes del proceso de socialización, hasta la concepción individualista, que, basada en el nativismo o innatismo, defiende la tesis contraria.

Estas dos posturas extremas, o reduccionismos sociológico y psicológico respectivamente, en su más estrictamente radicalidad, cada vez abundan menos y hasta se consideran como regresión científica, al igual que los movimientos de pensamiento inspiradores de las mismas, ambientalismo e innatismo respectivamente.

Las tesis comprensivas, defensoras de que herencia y medio interactúan en el proceso de socialización de forma complementaria y no antagonica se abren camino cada vez con más fuerza. Esta interpretación propugna que los factores provinientes del medio ambiente son importantes en el proceso de socialización, pero también lo es la intervención activa del sujeto en todo el proceso, de forma que el proceso es una unidad en el que ambos se integran y son necesarios (Cfr. Merino, J.V. 1985, pp. 49- 51).

Por supuesto que esta intervención activa del sujeto está limitada y condicionada por los influjos y presiones externas, y viceversa, pero este condicionamiento no reduce aquella a una simple respuesta a estímulos procedentes del mundo externo, como puede propugnar el conductismo más radical. Tampoco a simple copia de video-tape en el que de forma pasiva se acumulan y yuxtaponen en la estructura de la personalidad del sujeto las influencias externas, sino que entre los estímulos externos y la respuesta conductual dada por el sujeto median las variables intelectuales, valorativas y volitivas del sujeto. Se da una interacción e interinfluencia en la que el estímulo del medio con la fuerza de sus valencias (Cfr. Kaufmann, 1968) condiciona el desarrollo de la personalidad social del sujeto, pero éste con su conducta no sólo transforma el medio (Bandura, 1969, 1976) y el

estímulo, sino que es capaz de crear sus propios estímulos. Éstos, al mismo tiempo, condicionarán y configurarán su propia personalidad, tal como lapidariamente expresa J.L. Castillejo Brull, 1981, p. 109) «el hombre que ya es, se hace en la acción y va siendo según actúa».

En suma, que la personalidad social del sujeto, su socialización, se va configurando en esa interacción herencia-medio.

Dentro de esta perspectiva comprensiva ofrecí (Merino, J.V. 1982, p. 493) la siguiente definición descriptiva del proceso de socialización: «Un proceso interaccional de aprendizaje social, que permite a la persona humana durante toda la vida, asumir, interiorizar e integrar en la estructura de su personalidad las formas y contenidos culturales de su medio ambiente, e incorporarse progresivamente a la sociedad en la que ha de vivir como miembro activo de la misma».

Como vemos, la socialización no consiste en insertar o, como único punto de referencia el exterior, «adaptar a» la sociedad, sino que es un proceso dinámico e integrador, en el que intervienen tanto el propio sujeto con su caudal innato y adquirido, como todo lo exterior con lo que el sujeto entra en relación. En este sentido, puede decirse que el proceso de socialización es un subproceso educativo si contribuye al perfeccionamiento u optimización del hombre. Sin duda que contribuirá, si se desarrolla correctamente sin desviaciones.

Los objetivos que han de conseguirse con el proceso de socialización desde esta perspectiva pedagógica son fundamentalmente dos: por una parte, el desarrollo de la sociabilidad hacia una socialidad o personalidad social conseguida, según las capacidades diferenciales de cada sujeto, acordes con la edad u otras variables diferenciadoras del mismo, derivadas de aspectos constitucionales y de desarrollo. Por otra, la inserción de hecho y la participación activa en la dinámica social, o lo que es lo mismo, una real adaptación social.

Un ejemplo nos ayudará a comprender este aspecto diferencial del proceso de socialización. No es la misma personalidad social conseguida o madurez social, la correspondiente a un niño de ocho años que la de un adulto de treinta años, ni es la misma, la perteneciente a un niño deficiente mental de doce años y la de otro niño de doce años de los considerados normales. El grado de participación estará igualmente condicionado por su nivel diferencial. Esto nos pone de manifiesto que no es correcto hablar de la socialización como un proceso igual e igualador de todos

hombres. Además de no responder a la realidad, implica un claro reduccionismo pedagógico.

No debe entenderse este doble objetivo como un doble proceso, sino que el proceso de socialización es uno e integrador del caudal constitucional y de los influjos externos en una específica personalidad social.

En esta dinámica integral e integradora se entiende perfectamente la afirmación de B. de la Rosa (1977, p. 48) al indicar que la «integración personal» es el inicio del proceso de socialización. Muchos son los influjos, factores y agentes que en la vida diaria inciden sobre el sujeto, unos favorecedores de esa integración, otros, por una serie de circunstancias, como desorganización, contradicciones, excesiva convergencia o divergencia, manipulación directa o indirecta, etc. perjudicarán al individuo en su proceso de integración personal y de maduración social.

La función de la educación en este proceso como reguladora de los factores y agentes intervinientes en el mismo es de gran importancia, sobre todo si este proceso de socialización ha de redundar en el perfeccionamiento y optimización del hombre. No tiene sentido, por otra parte reflexionar sobre el proceso si no es con el objetivo de que este redunde o sea un factor optimizante, ontogenética y filogenéticamente.

Es tarea del pedagogo social hacer que todos esos influjos, factores y agentes resulten positivos y perfeccionantes para el individuo, no sólo en el sentido de que éste no desencaje en la dinámica social y se ubique mediante un equilibrio funcional como miembro de una colectividad, sino que ha de procurar, mediante el control y regulación de los diferentes factores, influjos y agentes intervinientes en el proceso, que el individuo lleve a efecto su proceso de socialización sin desviaciones ni fracasos, en suma, se socialice con éxito. Difícilmente el individuo logrará una socialización real y con éxito si él mismo no es el agente principal, autónomo y libre de su propio proceso de socialización.

Investigación y acción van unidas, por tanto, en la actividad del pedagogo social. De lo indicado más arriba se deriva que ésta no es otra que hacer que todos los influjos, a los que hemos hecho mención, contribuyan a una real y eficaz educación social (Cf. Merino, J.V. 1980, pp. 103-109) reguladora del proceso de socialización. El agente principal de la educación es el propio sujeto que se educa, por tanto, la educación social será la mejor ayuda posibilitante de socialización.

Esta análisis integral e integrador del proceso de socialización nos permite indicar que la Pedagogía Social debe dirigirse a un doble frente de actuación, con el fin de ofrecer a los individuos y a los grupos humanos la ayuda más eficaz en su proceso de socialización, de tal manera que éste no se convierta en simple acomodación pasiva a la sociedad, sino que sea un proceso autónomo, asimilador y creador, libre, responsable y constructor de una personalidad social madura e integrada. El primer frente debe ser conseguir una *educación social* posibilitadora de que el individuo sea el artífice principal de su socialización, el segundo, procurar, mediante el *trabajo social*, que la fuerza de la dinámica social con sus dificultades y problemas no haga desviarse o fracasar el personal e intransferible proceso de socialización.

Como puede deducirse de estas pinceladas, el pedagogo social tiene unas funciones sociales y educativas muy determinadas que requieren no sólo una *firme base científico-pedagógica*, sino también el dominio de una serie de metodologías, métodos, técnicas, habilidades y destrezas concretas. Ambas, formación científico-pedagógica y dominio de técnicas y destrezas, requieren para su aprendizaje, sobre todo esta última, un contacto directo con la realidad. El ejercicio práctico es el mejor de los aprendizajes. La formación del pedagogo social ha de ser, consecuentemente, teórico-práctica.

Por otra parte, la complejidad del proceso de socialización hace que el estudio y la acción educativa de ayuda requieran una *tarea interdisciplinar* en la que participen numerosos especialistas (pedagogo social, educador, profesor, médico, psicólogo, asistente social, trabajador social, sociólogo, etc.). Todos los esfuerzos deben desembocar en un objetivo común: que el individuo logre su propia madurez social mediante el desarrollo adecuado de su proceso de socialización, y si se desvió o fracasó en el mismo, se resocialice.

Para la consecución de esta última meta, el pedagogo social juega un papel importante y esencial, pues ha de *coordinar todos los esfuerzos en un único proceso de educación social*. Podemos resumir estas competencias y funciones del pedagogo social en los dos puntos siguientes:

a) Investigar pedagógicamente los supuestos, procesos, agentes y factores del proceso de socialización, así como la propia dinámica del proceso, con los subprocesos psíquicos y sociales implicados.

b) Coordinar y aplicar los resultados de esta investigación en una intervención socioeducativa que ayude y dirija, en su caso, mediante una ajustada *educación social*, el proceso de socialización hacia un perfeccionamiento y optimización del hombre.

A las dos tareas anteriores hay que añadir otra que se incrementa en nuestros días. En la sociedad actual aumentan constantemente las desviaciones y fracasos de socialización, lo que implica que, además de la ayuda educativa indicada se requieren asimismo *actividades educativas de prevención, protección, y reforma educativa o correctiva*.

Intentando resumir las funciones y competencias del pedagogo social, podemos concluir que éste, además de investigar, planificar y diseñar modelos y programas de intervención educativo-social en el sentido indicado, ha de coordinar e integrar en dichos modelos y programas las aportaciones de otros especialistas, al tiempo que dirige y ejecuta, en su caso, el propio programa.

Por tanto dos bloques integran la formación del pedagogo social. Un bloque de conocimientos, y otro profesional. Ambos son necesarios y se integran en el objetivo único de la «educación social». La formación del pedagogo social no puede quedar limitada a las aulas, sino que requiere una compleja y armónica combinación de teoría y práctica, experiencia y acción con el estudio, investigación y reflexión.

Como simple indicación permítaseme formular breve y puntualmente los enunciados de conocimientos especializados que pueden componer el bloque de conocimientos y los núcleos de estrategias, métodos y técnicas integrantes del bloque profesional, imprescindibles ambos en la formación científica y profesional del pedagogo social:

- a) *Enunciados de conocimientos especializados:*
- Evolución, concepto y objetivos de la Pedagogía Social.
 - El hombre como ser social.
 - Individuo y sociedad: relaciones e interinfluencia. Formas de vida social.
 - El desarrollo social del hombre.
 - El proceso de socialización.
 - La conducta social, desviada y antisocial.
 - Los fundamentos del orden social.
 - Los factores, agentes y procesos pedagógico-sociales intervi-

nientes en el proceso de socialización y aprendizaje social del individuo.

- La educación social.
- Los fundamentos, fines, ideales, metodología y técnicas de «educación social», así como los procesos de reeducación en cualquiera de sus fases.
- Las desviaciones de la socialización.
- Los procesos de inadaptación, marginación y delincuencia.
- Los problemas, fundamentos y procesos que intervienen e inciden en el proceso de inadaptación y delincuencia.
- Modelos y paradigmas de intervención educativo-social sobre la conducta a nivel individual y grupal.
- La organización y gestión escolar e institucional, tanto ordinarias como especiales en prevención y reeducación.
- Diagnóstico y orientación.
- Trabajo social.

b) Núcleos del área profesional:

- Planteamiento y ejecución de investigaciones concretas monográficas sobre conocimientos propuestos y otras necesidades sociales y educativas en orden a buscar propuestas de acción.
- Diseño de programas de educación social y de trabajo social en diferentes ámbitos (familia, escuela, barrio, tiempo libre, lugares de trabajo, diferentes edades y grupos de personas, etc.)
- Descubrir, identificar, analizar y aplicar las técnicas de diagnóstico y evaluación.
- Dominio de estrategias, metodología y técnicas concretas para ayudar en la socialización y prevenir o corregir la desviación o fracaso del proceso. Tales como métodos de enseñanza-aprendizaje, técnicas de orientación, de intervención educativa, de autocontrol, modificación de conducta, animación, terapia cognitiva, emotiva, ocupacional, diseño de programas de intervención educativo-social, etc.
- Dominio de las habilidades y destrezas requeridas para aplicar las técnicas de análisis e intervención sobre la conducta humana a nivel individual y grupal.
- Organizar y gestionar instituciones, organizaciones, centros específicos y experiencias no institucionales y abiertas, para la aplicación y seguimiento de la metodología anterior en tratamientos y programas concretos.

A.J. Colom ofrece el cuadro de las «nuevas áreas profesiona-

les» en un trabajo publicado en el n.º 247 de *Bordón*, bajo el título «La Pedagogía Social como modelo de intervención socio-educativa» (Colom, A.J. 1983) (pp. 176-178). José M.ª Quintana, en su libro *Pedagogía social*, nos ofrece a través de todo el libro, no solo la especificación de actividades, sino también el análisis, descripción y formas de aplicación de muchas de ellas (Quintana, J. M.ª 1984).

En el área concreta de la prevención y tratamiento institucional es posible indicar tareas y experiencias concretas, pero sin poder presentar metodologías ni técnicas generalizadas en el ámbito educativo. A este respecto, Gonzalo Vázquez Gomez (1984, pp. 427 ss), en su trabajo centrado en la «elaboración de esquemas de aprendizaje en la prevención y tratamiento de la desviación social juvenil», reconoce la escasa investigación sistemática sobre la intervención educativo-preventiva, atribuyendo esta falta de sistematización a dos razones: «a la carencia de una teoría bien establecida acerca de la naturaleza y etiología de la conducta social desviada y a las limitaciones de los diseños de investigación que hacen difícil, cuando no imposible, la generalización de los hallazgos» (pp. 433-434).

SISTEMA DE PRÁCTICAS DE LA DISCIPLINA DE PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA SECCIÓN DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Presento a continuación el sistema de prácticas que en la disciplina de Pedagogía Social llevamos ejecutando durante los últimos cursos. Esta disciplina se da dentro del Departamento de Pedagogía Sistemática. Una mayor descripción puede verse en el trabajo de investigación realizado por los profesores de dicho Departamento: Gonzalo Vázquez (dir.), M. Arroyo, A. Buj Gimeno, y J.V. Merino. (Cf. Vázquez Gómez, G. 1983).

Con el sistema de prácticas, el objetivo fundamental que se pretende es conseguir mediante la unión de teoría y práctica que el pedagogo social logre una estructura mental, una sensibilidad pedagógica y unas técnicas y habilidades que le capaciten para la investigación e intervención pedagógico-social.

Se intenta, por lo tanto, que los «pedagogos sociales en formación», además de una fundamentación y formación teórico-científica, logren, por una parte, el dominio o maestría (mastery)

de los métodos y técnicas requeridas para el ejercicio de la profesión, y por otra, la posibilidad de verificar sus conocimientos en la propia realidad, tal como se deriva y entiende de la expresión «professional laboratory activities» (Cf. Vázquez, G. 1982).

Significan y son un esfuerzo no sólo de armonizar teoría y práctica de forma que caminen sin oponerse, sino de integrar la teoría en la práctica y la práctica en la teoría, de tal manera que *teoría y práctica formen una unidad de enseñanza-aprendizaje e investigación- acción*.

En Pedagogía Social no basta con un laboratorio, sin implicar esto su exclusión técnicas concretas, sino que las prácticas se hacen en situaciones reales, con educandos reales y en instituciones o experiencias reales. Todos ellos suscita una serie de problemas que hacen el sistema de prácticas en Pedagogía no sólo complejo, sino también muy difícil de realizar con éxito. Por una parte, requiere conversaciones y convenios con los responsables de centros de educación, reeducación, instituciones o situaciones al respecto. Esta dinámica genera un gran esfuerzo de coordinación. Por otra parte, no se puede experimentar con los educandos, al igual que con un objeto material (no son madera o una fórmula química, sino personas). El experimentar con ellos lesionaría gravemente los derechos humanos.

De esta problemática se deriva la exigencia operativa de que los alumnos de prácticas siempre han de estar «en compañía de» y bajo la supervisión de un profesional. No sólo se evita de esta manera la experimentación, sino que además se obvia el riesgo de perjudicar a los educandos por la inexperiencia de los alumnos de prácticas.

Hemos visto la necesidad de varias figuras claves para que la dinámica se mantenga viva: un *director* de prácticas que debe ser el profesor de la disciplina; un *profesor* de prácticas, animador constante de la dinámica en todos los centros donde se llevan a cabo; y uno o varios *tutores* de prácticas en todos y cada uno de los centros e instituciones o experiencias. Organizamos el sistema de prácticas de la siguiente manera:

Personal e Instituciones integrantes

Profesor director de prácticas. Conviene que este sea un profesor con experiencia docente en Pedagogía Social. Es el responsable último de la planificación, programación, coordinación y

evaluación de las prácticas. En los años que llevamos realizando el plan, esta dirección-coordinación ha sido desempeñada por mí mismo.

Profesor universitario de prácticas. Es conveniente que sea también un profesor especialista en Pedagogía Social. Sus funciones ya han sido apuntadas antes; son animar, coordinar y supervisar de forma continuada y, a ser posible, in situ, siempre en unión con el anterior. Debe ser un profesor liberado de clases teóricas, puesto que las prácticas consumen muchísimo tiempo.

Director del Centro o institución donde se llevan a cabo las prácticas. Puede ser también una persona del propio centro. Su función es ayudar, animar y supervisar dentro del centro al alumno de prácticas, en sus actividades de observación, intervención y seguimiento.

Alumnos de Pedagogía Social que han elegido libremente seguir el sistema de prácticas. Estas duran todo el curso y los alumnos estarán en el centro o institución al menos un día a la semana durante todo el curso. Los alumnos deben hacer un compromiso responsable en este sentido.

Instituciones, centros o situaciones experienciales apropiadas. Durante los dos últimos cursos se firmó un convenio con el Consejo Superior de Protección de Menores y, en el último curso, también con la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid.

Los centros en los que se han llevado a cabo son, por tanto, dependientes de ambas instituciones. También se han ejecutado en centros públicos en los que niños conflictivos y no conflictivos comparten la vida escolar; igualmente en Aulas de Tercera Edad, Equipos de animación sociocultural, etc.

Plan de acción

La improvisación en este caso es muy mal acompañante. De ahí que se vió la necesidad de diseñar un plan de acción que evitara, por una parte, el directivismo con la consecuente aceptación pasiva de los alumnos, y por otra, que les ofreciera eficaces orientaciones al tiempo que les dejara apertura y autonomía

suficiente para desarrollar la propia creatividad y aportaciones personales.

A este respecto elaboré un diseño compuesto por: a) *Formulación de objetivos* concretos que cada año se modifican de acuerdo con los resultados, las aportaciones de los alumnos y de los responsables de prácticas, así como de las reuniones de profesionales, alumnos y profesores intervinientes en las mismas. Los objetivos se centran en tres bloques: objetivos de análisis y síntesis, objetivos de comprensión y objetivos de acción. b) *Desarrollo operativo del plan de prácticas* con tres fases, fase de preparación, fase de ejecución y fase de evaluación, c) *Recursos* con los que se cuenta llevar a cabo el plan de prácticas: humanos, institucionales, metodológicos y materiales.

El disponer del material orientativo es muy eficaz para los alumnos, sobre todo al principio, porque les indica el camino y las metas, lo que significa una gran ayuda para no perder el tiempo en divagaciones e indecisiones.

Con un fin de integración, evaluación, mejora, etc. se han llevado a cabo reuniones periódicas y permanentes, unas veces en el Departamento, otras en los mismos centros donde se ejecutan las prácticas. En estas reuniones participan todos los implicados en el programa de prácticas (profesores, profesionales y alumnos) para intercambiar, verificar y evaluar la dinámica, los logros y los menos logros obtenidos por todos y cada uno de los alumnos de prácticas.

Tres son las actividades fundamentales que el alumno de prácticas ha de realizar:

a) Observación.

b) Participación con los educadores y profesionales en la vida normal del centro o institución, en actividades de orientación, intervención y seguimiento.

c) Investigación.

De manera paralela los alumnos irán confeccionando una Memoria que presentarán todos y cada uno. Esta Memoria la presentarán en una reunión final evaluadora del resultado de las prácticas y su contribución al programa formativo del pedagogo social en su triple dimensión de conocimientos, investigación y acción.

En este informe el alumno de prácticas especificará:

a) Los logros personales que él considera ha adquirido con el sistema de prácticas.

b) Las teorías generales que han sido validadas en la práctica.

c) Los problemas, cuestiones y procedimientos sobre los que ha descubierto:

- La necesidad de adquirir un conocimiento mayor mediante la enseñanza o la investigación.

- La exigencia de una mayor normativa que oriente la práctica, junto a la dinámica más adecuada para hacer posible la consecución de los objetivos propuestos.

- La adquisición de un mayor dominio de destrezas, técnicas, etc.

- La necesidad de un cambio de actitudes tanto por parte de profesionales como de instituciones o de la misma sociedad sobre este personal, especificando las actitudes al respecto.

- Las dificultades teórico-prácticas que ha encontrado en la ejecución de su tarea.

- Las facilidades y situaciones positivas para el éxito de la realización de las prácticas.

d) Otros objetivos no indicados.

Algunos materiales de apoyo

Para facilitar la tarea de los alumnos elaboré unos protocolos que se les entregan al principio de las prácticas como material de trabajo y consulta, aclarándoles con insistencia que son solamente orientativos, por lo que nunca han de ser utilizados como una normativa rígida, sino, a lo sumo, como punto de referencia, o como documentos suscitadores de pautas de reflexión, organización personal para una mejor marcha de las prácticas. Igualmente elaboré otros protocolos para profesores de prácticas, protocolos que poseen también los alumnos, pues la práctica es una tarea conjunta y cooperativa.

El objetivo de este material, como de otro que se elabore de acuerdo con situaciones, necesidades y exigencias de enseñanza-aprendizaje concretas, debe ser que el trabajo ejecutado por los alumnos de prácticas le ayude a introducirse en la dinámica de las mismas y repercuta en un mejor funcionamiento de la clase, de tal manera que éste integre en su propia andadura los problemas y necesidades de las prácticas, al tiempo que reflexione y ofrezca pautas a dichas prácticas.

Las prácticas, si mantienen una dinámica viva e integrada, pueden ser un factor, entre otros, muy valioso para que la clase

universitaria introduzca en su dinámica la finalidad y metodología de la «investigación acción» en el sentido y dirección que Charles Delorme (1985) magistralmente ha experimentado y descrito.

No es descabellado pensar que esta misma dinámica de clase, orientada en el sentido de investigación-acción, ofrezca la posibilidad de formación permanente a profesionales (pedagogos, pedagogos sociales, educadores, profesores, monitores, etc.) dentro de las mismas aulas universitarias. Sin duda, que esto potenciaría una corriente mutua en la que la realidad de los que están sobre el tajo profesional no sólo estimularía la investigación, análisis y reflexión científica y posibilitaría el que ésta caminara unida y no desconectada de la realidad práctica y de la experiencia profesional, sino también que la formación permanente de los profesionales no quedaría limitada a cursillos parcelados, descontextualizados y, a veces, aislados de la propia vida universitaria.

Adjunto algunos de los protocolos elaborados para los alumnos. El protocolo «A» ayuda a que el alumno elabore su propio plan global de actuación, al tiempo que le facilita evaluar por sí mismo el logro o no de los objetivos propuestos. Completar el «B» le exige un esfuerzo de reflexión y de concreción al tener que explicitar todo lo que necesita para cumplir cada objetivo concreto.

El «C» le ofrece orientaciones para el análisis y seguimiento de un caso. Asimismo se pone a disposición de los alumnos otro protocolo similar a éste, pero orientado a ofrecerle referencias para la observación de centros e instituciones.

El protocolo «D» que, como puede observarse, toca el perfil personal y de actuación del pedagogo social, dirigido a los profesores y tutores de prácticas, intenta brindar a éstos un documento base, superior de líneas de observación y posibilitante de una evaluación dinámica y continuada del funcionamiento y logros de las prácticas, y que tenga efectos de feed-back sobre la actuación de los alumnos.

Protocolo para el alumno. Programa general de actividades**PROTOCOLO «A»****Apellidos y nombre del alumno: Curso: Grupo:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PERIODIZACIÓN	EVALUACIÓN

PROTOCOLO «B»

Protocolo para el alumno. Plan de trabajo para cada objetivo

	Momento de ejecución	Descripción de la actividad	Metodología	Antecedentes, biografía, documentación	Nivel de logro	Observaciones
OBJETIVO	- Al comenzar la sesión de práctica correspondiente					
	- Durante la realización de la práctica					
	- Al final de la práctica					

PROTOCOLO «C»

Protocolo para el alumno (orientaciones para el seguimiento de un caso)

1. Datos personales del menor:

- Nombre:
- Fecha y lugar de nacimiento:
- Lugares donde ha residido:
- Residencia actual de sus padres:
- Número de internamientos:
- Centros:
- Otras medidas (libertad vigilada, etc.).

2. Datos familiares:

2.1. Número de hermanos: - V....

lugar entre ellos:...

-H...

2.2. Dinámica familiar e interfamiliar: (conflictiva, etc.).

2.3. Ambiente y situación familiar:

- social
- moral
- económico
- cultural
- profesional
- otros

3. Historia del alumno:

3.1. Diagnóstico de personalidad (datos psicopedagógicos, etc.).

- Verificar si corresponde a la edad cronológica.
- Si no corresponde, se debe a:
 - deficiencia: (mental, física, sensorial, etc.)
 - no asistencia a la escuela
 - asistencia esporádica
 - otras

3.3. Indagar lo que hacía y lo que piensa hacer cuando esté fuera del Centro:

- Si trabaja, descubrir sus actitudes ante el trabajo.
- Durante el tiempo libre.

3.4. Conductas desviadas:

- Más frecuentes: (enumérelas y si es posible indique su frecuencia).
- Edad en que las empezó.
- ¿Cómo? (que le llevó, fue esporádicamente...)

3.5. Actitud ante la sociedad:

- Descubrir por procedimientos directos o indirectos si el menor se

siente en deuda con la sociedad o, por el contrario, siente que la sociedad está en deuda con él.

- Otras actitudes.
- 3.6. Antecedentes policiales y penales si los hubiere:
- 3.7. Grupos de amigos o bandas a las que ha pertenecido.
- 3.8. Ingreso en el Centro:
- Fecha:
 - Causas:
 - Procedencia: policía, decisión del Tribunal o de la Junta.
 - Reacciones al ingresar.
 - Otras.
- 3.9. Conductas en el Centro:
- Convivencial (relaciones interpersonales, agresividad, apertura, etc.).
 - Actitudes ante: el director.
el educador.
el profesor
el alumno de prácticas
.....
el resto de los menores
3. 3.9. ● Recompensas y sanciones.
- Vinculaciones con la familia.
 - Aprovechamiento escolar y profesional.
 - Actividades y trabajos que realiza.
 - Utilización del tiempo libre.
 - Movimiento económico.
 - Manifestaciones afectivas.
 - Fugas del Centro.
 - Otras:
4. Tratamiento que se le aplica:
- Educativo.
 - Psiquiátrico, psicológico...
 - Programas de apoyo.
 - Técnicas de modificación de conducta.
 - Otros.
5. Tratamiento que el alumno de prácticas propone:
6. Aspiraciones que manifiesta el menor:
- Descríbelas.
 - Juzgue su proporcionalidad.
7. Observaciones del alumno de prácticas:
- Sobre el menor
 - Sobre cuestiones que faltan en este cuestionario.

PROTOCOLO «D»

Protocolo para los profesores de prácticas. (Orientaciones para la evaluación de los alumnos)

	MA	A	M	B	MB	N
1. – Perfil personal:						
1.1. – Actitudes generales para esta tarea						
1.2. – Responsabilidad						
1.3. – Sensibilidad pedagógica y educativa en la captación y comprensión de los problemas						
1.4. – Nivel en el dominio de destrezas como:						
● escuchar sin manifestar el juicio						
● plantear y solucionar problemas						
● promover o iniciar la acción educativa o reeducativa mediante «sugerencias para», «iniciación de» o «personal elaboración de metas» .						
● presentar, aplicar y desarrollar, en su caso, programas de ayuda y tratamiento						
● transferir destrezas a nuevas situaciones						
2. – Nivel de actuación:						
2.1. – Colaboración con los profesionales						
2.2. – Confecciona el plan o programa diario de trabajo						

MA = Muy alto; A = Alto; M = Mediano; B = Bajo; MB = Muy bajo; N = Nulo

	MA	A	M	B	MB	N
2.3. - Lleva al día el protocolo general de evaluación						
2.4. - Detenta una actitud positiva de aprendizaje admitiendo y corrigiendo sus propios errores						
2.5. - Tiene recursos para resolver situaciones imprevistas						
2.6. - Selecciona las actividades en función de los objetivos						
2.7. - Desarrolla actividades y utiliza recursos posibilitantes de la observación y de la intervención socioeducativa						
2.8. - Prevé y utiliza estrategias y material de diagnóstico para las propuestas de tratamiento que presenta ..						
2.9. - Es objetivamente crítico en las actividades de observación y análisis que desarrolla						
2.10. - Utiliza instrumentos de observación, diagnóstico y evaluación fiables						

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R.C., GIRO, R. y MONTAGUE, W. (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, The Chicago University Press, Chicago 1977.
- ANÓNIMO, «La renovación educativa como participación», *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 1985, pp. 32-35.
- ARROYO, M., ¿«Qué es la Pedagogía social»?», *Bordón*, 257, 1985, pp. 203-216.
- BANDURA, A., *Principles of Behavior Modification*, Holt, Rinehart and Winston, Chicago 1969.
- , *Social learning theory*, Pentice-Hall, Nueva York 1979.
- BRANDT, G., *Psicología y trabajo social*, Herder, Barcelona, 1983.
- BORROWMAN, M., *Teacher Education in America*, Holt, Washington, 1963.
- CASTILLEJO J. L., «Modelo funcional del proceso educativo», en CASTILLEJO, J. L. y otros, *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid 1981, pp. 99-137.
- COLOM A.J., «La Pedagogía social como modelo de intervención socio-educativa», *Bordón*, 247, 1983, pp. 165-180.
- DELORME, CH., *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Narcea, Madrid 1985.
- DEWEY, J., *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires 1967.
- DURKHEIM, E., *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 1975.
- ENTREVISTA, «André Giordam. Enseñar a investigar», *Cuadernos de Pedagogía*, 123, 1985, pp. 52-56.
- ESCÁMEZ, J., «El profesor entre la socialización reproductora y la aspiración al perfeccionamiento», *La Investigación Pedagógica y la Formación de profesores*. SEP, Madrid 1980.
- GAGNÉ, R. M., *The conditions of learning*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York 1965.
- GARCÍA CARRASCO, J., «Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares», *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, SEP, pp. 365 y 55. Madrid. 1980.
- , *La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?*, Santillana, Madrid 1983.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., *Los fundamentos de la educación social*, Magisterio Español, Madrid 1971.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y FONTÁN, P., *Pedagogía prospectiva*, Edelvi-
ves, Zaragoza 1979.
- GURVITCH, G., *Las formas de sociabilidad*, Losada, Buenos Aires 1942.
- IBAÑEZ MARTÍN, J. A., *Hacia una formación humanista*, Herder, Barcelona 1977.
- INFORME, «Formación profesional, la cenicienta del sistema educativo», *La escuela en acción*, vol. 10, 452, febrero 1985, pp. 8-12.

- JIMÉNEZ, J. C., «La formación del profesorado y los CEP», *Trabajadores de la enseñanza*, 15-16, 1985, pp. 14 y 11.
- KAUFMAN, P., *Kurt Lewin*, Vrin, París 1968.
- LUZURIAGA, L., *Pedagogía social y política*, Losada, Buenos Aires 1968.
- M.E.C. *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Madrid 1984.
- MELTON, R. F., «Resolution of conflicting claims concerning the effect of behavioral objectives on student learning», *Review of Educational Research*, 482, 1978, pp. 291-302.
- MERINO, J. V., «Orientaciones pedagógicas para la integración social de los deficientes mentales a través del tiempo libre», *Ciencias de la Educación*, 112, 1982, pp. 491-508.
- , «Socialización y educación», en QUINTANA, J. (dir.), *Sociología y economía de la educación*, Anaya, Madrid.
- , «El proceso de socialización en sujetos de educación especial: principios, líneas y programas de intervención educativa», *Bordón*, 256, pp. 43-70.
- MILLER, N., *Social learning and imitation*, New Haven, Nueva York 1941.
- NUTTIN, J., *Theorie de la motivation humaine*, P.U.F., París 1980.
- OLIVER, D. W., y SHAVER, J., «A critique of 'Practice in teaching'», *Harvard Educational Review*, vol. 31, n.º 4, 1961, pp. 437 y ss.
- QUINTANA, J. M., «Pedagogía y Sociología de la Educación» (I), *Perspectivas Pedagógicas*, n.º 37-38, 1976, p. 153 y ss.
- , «Pedagogía social y Sociología de la educación» (II), *Ibid.*, n.º 39, 1977, pp. 303 y ss.
- , *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid 1948.
- , «Las funciones socio-profesionales del pedagogo», *Bordón*, 257, 1985, pp. 217 y ss.
- RALDL, R. «Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía social», *Bordón*, 251, 1984, pp. 17 y ss.
- ROEHLER, L. R. y DUFFY, G., «Classroom Teaching is more than opportunity to Learn», *Journal of Teacher Education*, 6, 1981, pp. 7 y ss.
- ROMERO MARÍN, A., «Sociología de la educación», *Enciclopedia de la Nueva Educación*, APIS, vol. 1, Madrid 1966, pp. 132 y ss.
- ROSA, B. de la, «La familia y la escuela como instituciones socializadoras», *Bordón*, 216, 1977, pp. 43 y ss.
- SELIGMAN, M., «The teacher as Facilitator», en SELIGMAN, M., *Strategies for Helping Parents of Exceptional Children*, The Free Press, Nueva York 1969.
- SCHIRO, M. (1980): *Curriculum for better Schools*, Engles Wood Cliff, N. J.: Educational Technology Publication.
- THIRION, A., *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*, Universidad de Lieja 1980.

VASQUEZ, A. y OURY, F., *De la clase cooperative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, París 1971.

VÁZQUEZ GÓMEZ G., «El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y pedagogos», *Bordón*, 245, 1982, pp. 495 y ss.

-(dir), *Formación de especialistas en reeducación de los menores y jóvenes inadaptados o delincuentes*, Universidad Complutense, Departamento de Pedagogía Sistemática, Madrid 1983.

-, «La elaboración de esquemas de aprendizaje en la prevención y tratamiento de la desviación social juvenil», *Revista Española de Pedagogía*, n° 164-165, 1984, pp. 427 y ss.

VIAL, J., *La escuela rumbo al 2001*, Narcea, Madrid 1979.

WATZLAWICK, P., *¿Es real la realidad?*, Herder, Barcelona 1981.