

La detección de necesidades y la intervención socioeducativa

José Ramón Orcasitas García
DOE. Universidad del País Vasco-EHU

Resumen

El trabajo se estructura en cuatro apartados: 1. Nuestro punto de partida —el ojo del observador—, donde se fundamenta la necesidad de la posición epistemológica que afirma «la construcción social de la realidad» para la intervención socioeducativa en equipo. Elemento fundamental para la comprensión y la transformación de la realidad como formación y desarrollo organizativo. Fundamentada esta posición resulta congruente la vinculación entre detección de necesidades e intervención. 2. Presenta modelos de proceso, inducidos desde la praxis, que permiten comprender el trabajo de un equipo socioeducativo. Señala la necesidad de formular nuevas «unidades de análisis», de manera que así se perciban necesidades y pueda actuarse desde síntesis situacionales. 3. Presenta algunos procedimientos y herramientas para el trabajo del equipo socioeducativo. Aspectos ambos que permiten la acción procesual-histórica del mismo. 4. Concluye avanzando aspectos que, son de utilidad a los procesos formativos (desde equipos universitarios) que facilitan tanto la transformación de la realidad como el aprendizaje.

Abstract

The terms that the title lists, historically placed, require a socioeducational team that conforms and constructs the reality where it works. Being conscious of it, this team elaborates an institutional reasoning that makes sense to the action and also to its history of transformation of the reality. The team becomes itself by means of this reasoning and learns theoretically through institutional innovation and development. From this starting point, tools that enable to apprehend the reality, in such way that it can be transformed (evaluated and improved) through socioeducational intervention, are offered. Finally, formative propositions are presented.

Sumario

1. El ojo del observador. Nuestro punto de partida comprensivo

Presupuesto 0

Comenzamos con un punto 0 generalmente oculto o, en el peor de los casos, desconocido. Se trata de nuestros supuestos previos al construirla. Condición necesaria y reclamable al científico que hoy pretenda ser tal. Condición necesaria e imprescindible para un equipo que intervenga de manera crítica en la historia.

Supuesto previo que condiciona nuestro percibir y actuar sobre «la realidad». Supuesto que se conforma en diálogo educativo en equipo desde los nidos (a propuesta del profesor Miguel Fernández Pérez) comunes cuando hacemos frente a la historia desde una acción práctica reflexiva común. Es así como parece construirse genéticamente teoría desde la práctica.

Esta posición epistemológica ya se advertía en 1961, así, Carr afirma que el historiador compone —articula—, selecciona, e interpreta siempre alguna limitada porción de realidad, comprendida desde «su» punto de vista y su tiempo, por ello concluye: «Estudien al historiador antes de ponerse a estudiar los hechos» (Carr 1985, 31). En esas fechas también, y tratando de construir y entender una evolución de las ciencias, Kuhn señala: «aunque el mundo no cambia con un cambio de paradigma, el científico después trabaja en un mundo diferente» (1975, 191).

Pero este cambio de paradigma no sólo ocurre en disciplinas científicas humanístico-sociales, aunque debido a la multiplicidad de teorías que concibieron resultó pertinente considerarlo, sino que es condición necesaria de la epistemología de final del siglo. xx. Veamos la convergencia epistemológica con la física actual:

Una teoría es buena si resulta ingeniosa, si describe toda una clase de observaciones y si predice los resultados de otras nuevas. Más allá de esto no tiene sentido preguntarse si se corresponde con la realidad, porque no sabemos, con independencia de una teoría, qué es la realidad [...] De nada sirve apelar a la realidad porque carecemos de un concepto de la realidad independiente de un modelo (Hawking, 1994, 44).

Posición epistemológica afirmada previamente por Einstein, en 1946, quien «tomando postura» ante las teorías cuántica y general de la relatividad —teorías, aún hoy no fácilmente conciliables de entender la física— él, claro está, opta por la suya (Einstein, 1986, 76 s.).

Desde la sociología Weber (1964), en 1922, afirma: «Tanto para la sociología en su sentido actual, como para la historia, el objeto de conocimiento es el complejo de significado subjetivo de la acción». Desde esta posición Berger & Luckmann (1994) fundamentan, fijando su posición (p. 32 s.) la afirmación de «la construcción social de la realidad».

Por la propia importancia que tiene explicitar y fijar nuestro marco comprensivo (ECRO —esquema de conceptos que nos sirven de referencia para

operar—) para construirlo, dominándolo y así mejorar nuestra comprensión según nuestros propios criterios —ya que «si no hacemos lo que pensamos, acabaremos pensando como hacemos»— y, desde ese «nuevo mundo» mejorar (según criterio común) nuestra práctica. Por la propia importancia que tiene esta construcción, digo, y por lo poco habitual que suele resultar encontrarlo explícito es por lo que hacemos este señalamiento, pertinente y necesario, en estas líneas. El ECRO de un educador o un equipo fija la variable «educador» por lo que a efectos de investigación, también cuantitativa, los procesos —que servirán a la acción socioeducativa— y resultados —importantes a nivel de explicitar de regularidades menos malas proyectando modelos generales/teorías de la acción al incorporar fijada la posición educativa del equipo (ECRO)— pueden ser valorados en relación con ella. En esta dirección comprensiva, necesaria para la epistemología actual, viene caminando lo que entre nosotros se ha denominado «pensamiento del profesor».

No quiero cerrar este apartado sin señalar con un texto «ejemplar» las dificultades de este cambio comprensivo y operativo en todo profesional que trabaja con personas —como es el caso de los profesionales educativos—. Veámoslo en la experiencia de Luria:

Los procedimientos lógicos en la investigación clínica difieren fundamentalmente de los que se emplean en la experimentación psicológica o fisiológica general; no es posible la transición directa desde una región de estudio a la otra. El investigador dedicado a un trabajo experimental empieza encontrando un problema. Luego selecciona los métodos adecuados para solucionarlo y construye hipótesis y estrategias. Se omiten los datos que no contribuyen al análisis del problema y a probar las hipótesis.

En el trabajo clínico no ocurre nada parecido. El punto de partida no es un problema, sino algo desconocido: el paciente. Han de realizarse investigaciones cuidadosas, y el investigador no puede permitirse la omisión de un dato, por extraño que parezca, aunque a primera vista sea insignificante. En la mente del investigador se dibujan los contornos de hechos en apariencia importantes y empiezan a formarse hipótesis. Al principio se desconoce si serán aplicables al problema o si han de ser rechazadas: depende de la última combinación de datos. Un síntoma aislado puede sugerir una hipótesis, que sólo adquiere alguna posibilidad si es reforzada por otros datos. Sólo al obtener un número suficiente de síntomas no contradictorios tiene el clínico derecho a pensar que la hipótesis puede ser demostrada o rechazada. Los procedimientos y razonamientos de un investigador clínico se parecen más a los de un detective que resuelve un crimen que a la resolución de problemas de un físico, fisiólogo o psicólogo general.

Difícilmente olvidaré las dificultades que experimenté en los primeros meses, e incluso años, de mi trabajo clínico, al tener que reajustar mi forma de pensar y adaptarme a la nueva situación. Realmente, para un especialista es muy difícil pasar de la clara lógica de las investigaciones experimentales corrientes a las líneas lógicas de las investigaciones clínicas, totalmente diferentes. Las investigaciones clínicas no surgen nunca de problemas formulados lógicamente o de hipótesis previas. En ellas, cualquier pequeña ocurrencia, insignificante a primera vista, puede ser el punto crucial (Luria, 1979, 83).

Completando y animando esta posición, desde la poesía-literatura, recogemos la voz de Sarrionaindía: «Poeta es el artesano de las palabras», «amar las palabras transparentes», «crear por medio de las palabras unas relaciones más adecuadas entre la conciencia y el mundo, para conseguir un conocimiento nuevo más verdadero de las cosas y las situaciones». «El objetivo de la poesía es la vida». (Sarrionaindía 1991, 140 s.).

El título: La detección de necesidades y la intervención socioeducativa. Intención que parece desprenderse. La mirada pedagógica

«La detección de necesidades y la intervención socioeducativa», título del trabajo, nos plantea y nos soluciona un problema no siempre bien resuelto. En este caso señala la vinculación existente entre necesidades e intervención —vinculación fundamental para actuar de manera relevante en un medio— y la vinculación en el/los agentes que «detectan necesidad» e «intervienen socio-educativamente». Mérito del título que se centra en la acción socioeducativa como proceso reflexivo-operativo de respuesta a la realidad (percibida) como necesidad. Título que sabe que sobre lo que no se percibe allí —en la realidad (aunque nos hayan hablado de ello en teorías) no puede actuarse. Título que señala el mecanismo que permite y facilita la acción: la dialéctica permanente entre los polos necesidad-intervención que vive el equipo y que, asumida y consciente, le permite una mejor comprensión y actuación (innovación-formación).

Porque la realidad que se percibe y sobre la que se actúa es sintética, aunque al recogerla en un discurso, la propia estructura del mismo la ordene analíticamente. Es por ello que el discurso de la acción resulta de difícil concreción (siempre limitada y parcial) de fragmentos del mismo. Es por ello por lo que existe tanta dificultad en traducir a textos —lineales— las experiencias de trabajo educativo, los ejemplos guía, los resultados de proceso, los cambios operados, los nuevos aprendizajes del equipo.

Remedando a Faustino Guerau de Arellano (1985), educador y dinamizador de la vida sociocultural catalana, nos referimos aquí a «la mirada pedagógica» como ese «ojo del observador» (Watzlawick y otros, 1994) necesario a su acción (valores, técnicas, etc. compartidas), que gobierna un conjunto de practicantes socioeducativos y que Kuhn (1975, 269s.) ha denominado «paradigma» o «matriz disciplinar» en este hacer pedagógico que todavía no ha llegado a ser una «ciencia normal». Por nuestra parte pensamos que al actuar en la vida cotidiana, y verse condicionada por ella, quizás nunca llegue a ser una «ciencia normal» si mantiene la dialéctica de respuesta a las (nuevas) necesidades. Manteniendo esta dialéctica parece acontecer el trabajo científico en la historia.

Se hace cierta en nuestra experiencia la aseveración de Kuhn (1975, 293) —sobre el aprendizaje por pertenencia a equipos— cuando dice: «Son las posesiones compartidas y probadas de los miembros de un grupo exitoso [su 'conocimiento tácito'] —aprender para hacer ciencia más que adquirir reglas para

hacerla—] y el novato adquiere de ellas un adiestramiento como parte de su preparación para integrarse al personal del grupo». Aprendizaje dialógico, en grupos responsables de su historia, que siendo exitosos facilitan por pertenencia y compromiso el aprendizaje que se sigue construyendo. Aunque no citaré de Freire más que un sólo libro, toda su obra resulta de gran interés. Es, para nosotros, su método educativo el ejemplo histórico más cercano y relevante. Pensamos que su acción y reflexión (intervención) hoy, debemos llamarla *socio-educativa*.

Veamos cómo formula Freire (1984, 86) el problema enunciado en el título: «Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento existente, pues se prolonga hasta la fase de la creación del nuevo conocimiento, la concientización no puede detenerse en la etapa del desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad».

Es obvio que a nosotros este enfoque nos parece adecuado y razonable, enfoque que en todo caso ofrecemos al diálogo. Por nuestra parte hace diez años, en estas fechas, presentamos lo que es (aún hoy para nosotros) una síntesis comprensiva para el educador socioeducativo que responde a necesidades y proyecta y construye futuro (Orcasitas, 1987, 72-102).

2. La detección de necesidades y la intervención socioeducativa: el necesario enfoque sintético

Para actuar, las personas y los grupos hacen un trabajo de síntesis situacional, quizás por ello las propuestas analíticas resulten insuficientes. Así se explica Bloch, en 1949, en relación con la historia y, diría yo, nos es útil a la educación: «El paisaje, como unidad, existe únicamente en mi conciencia, y lo propio del método científico [del siglo XIX—añadido nuestro—] es abandonar deliberadamente al contemplador [...] Las dificultades de la historia son todavía de otro tipo [...] su materia es precisamente las conciencias humanas. Las conexiones que se ligan a través de ellas, las contaminaciones, hasta la confusiones de las cuales son la base, constituyen, a sus ojos, la realidad misma» (Bloch, 1982, 117). Este paisaje problemático de toda acción humana es una síntesis que sólo es vivida como tal en su conciencia, a través de ese esfuerzo constructivo de aprehensión, que puede y debe ser elucidada y mejor percibida desde el «consenso de científicos» —equipo educativo—. Ese paisaje es fundamental elaborarlo para la acción educativa porque sólo lo que se percibe, y de acuerdo a cómo se percibe, se actúa. Es ese paisaje el suelo de nuestra acción y es ese suelo una síntesis situacional en la que nos percibimos —también— nosotros.

Ya hemos avanzado para la intervención socioeducativa dos aspectos sustantivos:

1. La necesidad de un equipo educativo comprometido con una intervención social. Es el equipo educativo el motor, constructor y guía de la acción y

sus sucesivos ajustes. Es él quien la dota de sentido y al hacerlo se construye. El equipo educativo es el que genera conocimiento desde la reflexión de su práctica, con la intención de mejorarla, y en ese diálogo de acción que proyecta un utópico viable (transformación posible) el educador se socializa, pertenece, compromete, aprende, transforma, da sentido. El propio equipo educativo amplía tanto su comprensión como su acción e impacto en el medio y, por esa necesidad, se reordena internamente: se desarrolla institucionalmente. Estos aspectos: acción-reflexión-ajuste /mejora-pertenencia-diálogo-sentido-formación-desarrollo organizativo, no son aspectos que puedan entenderse separados sino que se dan en los procesos temporales (históricos) de la praxis transformadora —este continuum es una nueva «unidad de análisis y actuación». Son percibidos por el equipo (que debe permanecer nuclearmente trabajando un tiempo medio —no una acción puntual—) con sentido (su historia) y, desde este sentido, la realidad social con la que opera es transformada (también teóricamente). Transformación más fácil y plausible que la formulada por Howkins para realidades físicas. Para nosotros, equipo educativo e intervención se vinculan grandemente. La intervención se ha llamado *socioeducativa* si actúa en medios sociales (generalmente empobrecidos), desde una práctica educativa no institucionalizada (no escolar), aunque actúe desde instituciones.

2. Hemos avanzado también el proceso histórico en que acontece la intervención socioeducativa. Toda acción educativa que trata de incidir transformando la realidad vivida es histórica. Este segundo aspecto es fundamental y escasamente operativizado en ciertos tratados educativos que presentan el mundo «reificado». Transformación de la realidad desde la comprensión y las condiciones de la situación presente hacia un futuro más valioso. Estas condiciones presentes, que pueden ser variadas (son variables que podemos transformar) a través de la acción humana, deben (según valoración del equipo) variarse. Berger y Luckmann (1994, 117) nos lo recuerdan de nuevo:

La cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo [...] la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana, no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia. El hombre, productor de su mundo, se aprehende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos. Los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por la «naturaleza de las cosas».

Significar el mundo es, con palabras de Freire «decir su palabra», o sea, transformarlo hacia alguna dirección de sentido valiosa. Es lo contrario de asumir sin crítica la reificación de la realidad, es comprender la vida humana personal y colectiva en una historia, nuestra historia. Es lo contrario a vivirmos «sin tiempo» —algunos indios del Amazonas afirman: «el tiempo no se acaba, nos acabamos nosotros».

Pero este mundo de sentido operativo (sólo así se puede hablar de sentido) se construye desde la acción coherente en la realidad del equipo que, comprometido con ella, la piensa. Proceso de acción y reflexión coherente que, hecha por un grupo, socializa por compromiso a sus miembros (empleando incentivos coherentes). Proceso de acción-reflexión que por su impacto devuelve imagen social al grupo y, desde la pertenencia, también individual. Es así como se construye sentido (valores) proyectándose desde ellos el futuro como acción valiosa y —a la vez— diseñando caminos autoformativos.

Pero los equipos educativos se encuentran, en general, con una dificultad ¿cómo fijar su acción para que pueda ser recogida y contrastada en aquello que de más valioso tiene (en su comprensión)? Si, como dice el adagio, «lo que hacemos nos hace», el cómo lo hacemos es lo que nos construye profesionales. Pues bien, desde la educación, se han explicitado pocos procedimientos y herramientas de trabajo propias del hacer educativo. Pocas que sean históricas y, por lo tanto, permitan recoger la acción como proceso y, en consecuencia, ordenarla en algunos procedimientos «menos malos». Pocas herramientas de evaluación que se interesen por la historia: situación, tiempo y acción colectiva del equipo y de los educandos-usuarios-implicados. Pocos procedimientos y herramientas que, siendo formales (exentos de contenido) puedan utilizarse plásticamente desde el equipo para plasmar sus intereses. Pensamos que, en general, lo habitual suele ser que un equipo se proponga unas metas y utilice herramientas de evaluación que no sirven para mostrar si tales metas se cumplen y, lo que es más grave, no fijan la manera en que esas metas han ido cumpliéndose a lo largo del proceso educativo, ocultando de esta manera la posibilidad de aprendizaje —encontrar ciertas condiciones mejores para su cumplimiento— al equipo. Solemos salir a pescar con buenos perros de caza. Tal suele ser la inadecuación entre las herramientas de evaluación y los programas. Siendo esto así, el necesario ajuste histórico desde el análisis de la realidad (con una herramienta no coherente con el programa de acción) difícilmente revierte en ajuste del proyecto y, en consecuencia, escasamente sirve a la mejora de la acción transformadora de la realidad. Quede señalado que en nuestra experiencia el paso de vincular acción-evaluación desde los parámetros comprensivos del equipo educativo es un paso cualitativo en la formación del mismo, paso cualitativo que se soluciona adecuadamente cuando asume tanto la construcción de proyectos como de herramientas para su evaluación. Es obvio, por otra parte, que fijada la posición (en el tiempo) del equipo, tanto en sus programas sucesivos como en sus herramientas de evaluación y trabajo, esta objetivación de instrumentos de trabajo les devuelve imagen y posición más coherente y solidificada desde la que es posible afrontar nuevos retos.

3. En el artículo antes citado, (Orcasitas, 1987, 100), diseñábamos un «Esquema de los elementos a tener en cuenta desde el equipo de monitores para una acción educativa», esquema que pasamos a presentar:

1. Como ahora el *equipo de educadores* (entonces nos llamaban «monitores» —los que llevan—, sólo por eso nos llamábamos nosotros también así

- incluso haciendo crítica al nombre) ocupa una posición central en el contexto de su *acción* y del mundo. Posición que no ha tenido en educación hasta fechas recientes, no ya el equipo del que no era valorado su trabajo, sino el propio educador.
2. El equipo de educadores participa de una *ideología* (diríamos hoy *utopía social y de grupo*).
 3. Desde dicha utopía —conectada con su práctica— construye un *ideario* fijando su posición y crea un *lenguaje común*. Estos términos hoy nos sueñan como PEC y lenguaje común de equipo.
 4. En el núcleo recuadrado del *equipo* se encuentra el *proyecto* en el que se explicitan como elementos: *objetivos, estructura, medios y recursos*. Elementos que hoy nos recuerdan ingredientes del PCC. Seguimos echando en falta tanto a la acción educativa como a los PCC y otros instrumentos, la variable *estructura* que entonces definíamos como *ordenación de grupos y procesos internos a ellos y situaciones de acción y estructuras relacionales* que condicionan como variables pertinentes nuestra acción educativa.
 5. Junto al *proyecto*, y en el mismo recuadro, dos elementos más: *estilo y método de trabajo*. Dos elementos que remiten a la peculiar señal del grupo (*stilus-i*) que quedando fuera va siendo percibida como nuestra y *método de trabajo* como camino habitual y común tanto en la realidad y como en el seno del propio equipo
 6. Colgando del equipo... *Se organiza: trabajo-reflexión y lo material sin tocar a los chavales*. Hay este trabajo del equipo antes de iniciar una nueva acción. Trabajo de ordenación interna necesario y externa de la situación, trabajo que, quizás no queda indicado en el esquema, es el punto de partida de una nueva historia tras la experiencia previa.
 7. Saliendo una flecha desde el equipo, hacia la izquierda, aparece el *análisis de la realidad: necesidades, posibilidades, respuesta*. Es claro que «la realidad» es la comprendida por el propio equipo.
 8. *Necesidades >> posibilidades >> respuesta* (secuencia de *análisis de la realidad*) viene conectada, a través de la *evaluación sucesiva*, con la *acción*, que sale hacia la derecha desde el propio equipo y viene a ser, esta evaluación sucesiva de la acción, una entrada al mismo.
 9. Entrada de *evaluación de la realidad (necesidades, posibilidades, respuesta)* que incide en el *equipo* ajustando (*proyecto, estilo, método, organización situacional*) para, analizándolo, *reformular la oferta* a través de una *nueva acción*. Aunque no con claridad queda textualmente señalado que es la oferta del equipo la que ordena la necesidad-demanda, que será la oferta lo que hará que la demanda pueda ser contenida y operativizada.
 10. El modelo concluye señalando tanto que las flechas son acción (lo que explica su circularidad, aunque como se ve con cambios cualitativos tanto en el equipo como en la acción-realidad), como con el lema a pie de página izquierda: *Misión del coordinador: hacer que esto sea posible*. Facilitar, decíamos y diríamos hoy.

Esta secuencia de acción, y la sucesiva, presentada analíticamente —como un guión textual—, quizás explique puntualmente cada uno de los aspectos, pero sin el esquema —visual sintético— será difícil su comprensión global. Animamos a su consulta que confirmará la sencillez comprensiva del mismo, así como la fidelidad de esta presentación.

De otra parte diseñábamos un «Modelo hipotético explicativo de la evolución histórica de un grupo de trabajo (también equipo de educadores)» (Orcasitas, 1987, 101). De igual modo pasamos a presentarlo, manteniendo el texto allí aportado en cursiva, pues se trata de un «modelo ideal» (inducido de nuestra experiencia de trabajo de doce años) de lo que hoy se llama «Desarrollo institucional». Explicación comprensiva de nuestra propia historia para actuar mejor en medios cada vez más amplios y complejos. Presentamos tanto los elementos percibidos y actuados como sus relaciones (o sea, un modelo).

1. Es un modelo complejo inducido de nuestra experiencia como historia que se estructura en *cuatro niveles*. El cuarto solamente hipotetizado (aunque no llevado a la práctica en su totalidad en nuestra historia).

2. Se señalan a la izquierda algunos *problemas y condiciones de cambio de nivel* que pasamos a transcribir textualmente:

1. *Problemas de segregación de subgrupos al avanzar [el equipo] a otro nivel.*
2. En cada nivel se vive un ciclo completo paralelo a los de desarrollo grupal (procesos grupales señalados entre nosotros por Pallares).
3. Los niveles [cuando un equipo comienza *ex novo*] *son sucesivos y se sustentan uno sobre otro.*
4. Al comenzar otro nivel las adquisiciones del anterior se reajustan.
5. El método básico en todos los niveles: «Acción/Reflexión/Acción».
6. El coordinador [del equipo] *en estos tres niveles realiza tareas distintas: lo común a ellas es hacer posible la vida.*
7. En el tercer nivel formal la organización corre el riesgo (como en los otros) de no permitir la vida. Han de ponerse medios: a nivel formal (manual de organización) e informal (comunicación sana) [para que esto no suceda].

Como puede verse, avanzamos desde la historia del equipo y su sucesiva reconstrucción (1); equipo que vive ciclos históricos, concretados en procesos grupales, internos (2); con un esquema percibido como de niveles —saltos cualitativos— (recuérdese la idea dialéctica Hegel, Marx y otras teorías evolutivas Piaget, Wallon, Freud, etc. y la discusión y clarificación en relación con estos saltos en comparación con el modelo de Gesell, cf. Trang-Trong) que acumulando cantidad desembocan en nueva configuración perceptivo-operativa-calidad (3-4); El método Freire ya era sustantivo a nuestra práctica (5); La vida y su facilitación parece un *leitmotiv* (6-7) en el discurso que se concreta en funciones del coordinador y herramientas y condiciones internas que la faciliten: transparencia de la organización y la distribución de roles y funciones (explicitada en el manual).

3. Pasamos a presentar ahora los *niveles* y en ellos tratamos de describir el *¿cómo se va haciendo?*

Primer nivel- i individuo >> i + i + i: suma de individuos >> grupo

- El trabajo es en función de la responsabilidad de cada miembro.
- Alguien asume cierta función —responsable— (que asegura al grupo).
- Trabajo de preparación:
Práctico: para chavales «si no sale más... ¿hacemos todo lo posible?».
Reuniones: *historia de trabajo en común*.
- Compromiso (juntos).

Como puede verse en este primer nivel, el grupo viene a conformarse como un agregado de individuos que según sus responsabilidades (idiosincrásicas) actúan colectivamente preparando la acción inmediata. Alguien asume cierto liderazgo (idiosincrásico, todavía el grupo no puede dárselo) y asegura e identifica al grupo. Es la historia del trabajo en común lo que facilitará un cambio cualitativo, cuando se ordene como compromiso común. Es ese compromiso común lo que da paso al segundo nivel de desarrollo institucional.

Segundo nivel- grupo de trabajo

- Reparto de funciones: responsabilidades, exigencia grupal, control histórico (actas).
- Trabajo en función de otros \neq nosotros.
- Eficacia-evaluación: Personal-grupal, En función del trabajo.
- Evaluación >> Reformulación del trabajo.
- Reformulación del trabajo [y ajustes menos malos] *para llegar a: métodos comunes; proyectos educativos; ideología >> formación de educadores* [explícita y desde esos elementos comunes reformulados].

Este segundo nivel nos sitúa ante un grupo de trabajo (el propio grupo se comprende así) y como equipo construye su organización interna para poder actuar en función de otros (paso cualitativo frente al nivel 1). Por esta nueva comprensión el impacto de la acción debe evaluarse —¿será eficaz?—. Evaluación que de una parte modifica y mejora la acción en la realidad y (lo que es más importante en el modelo de desarrollo institucional, aquí) al propio equipo para mejorar y depurar su comprensión y sus herramientas de trabajo. Una vez depuradas aparece un nuevo requerimiento interno —desarrollo—: es necesario, ahora que nos sabemos y sabemos cómo hacemos, que los nuevos educadores que se incorporen al equipo se formen para percibir y actuar como nosotros (y ellos) en «nuestro» proyecto (ahora común). Este proceso es, también, de tiempos medios.

Tercer Nivel- organización formal

- Explicitar un ideario [en el que] «*quepo yo-me opto en él*».

- Organización del trabajo en función de (otros-entorno-sociedad): organigrama y manual de organización y de distribución de funciones en un *sistema integrado*.
- Sistema >> Métodos comunes; sistema de incentivos congruentes [con la ideología explícita]; comunicación-sanidad en la organización.
- Evaluación: Individual y grupal [equipo educativo]; *del trabajo en los grupos con los sujetos* [educandos]; *trabajo/costo de la organización*; *selección de políticas* [institucionales]; *planificación*.

Cuando el equipo diseña y construye una organización «a la medida de su proyecto y funcional en él», comienza este tercer nivel. Bien por la ampliación del impacto, bien por el aumento de tamaño, esto se hizo necesario. Con ella, y para trabajar de manera transparente, hace falta acordar y construir el ideario (en el que los miembros del equipo han de poder optarse e identificarse sin distorsionar su vida —porque lo habrán inducido ellos de su práctica—). De igual modo, habrá que explicitar el *Sistema integrado* que construimos para actuar y sus elementos. Sistema en el que comienza a aparecer cierta coerción e incentivos, manteniendo el nivel psicosocial sano. La evaluación amplía su radio comprensivo: nosotros, el grupo humanos con el que trabajamos, la propia organización, etc. Será desde ahí desde donde se seleccionen políticas institucionales —comenzamos a intuir, y a poder operar, el trabajo con la organización como subsistema social que se relaciona con otras instituciones—. También desde la evaluación de este impacto se proyecta el futuro: se planifica.

Cuarto nivel- ¿Es posible pensar-crear-transformar una sociedad de manera que quepan todos los sujetos asumiendo las/sus respectivas historias personales y colectivas?

- A Rudolf Barho (*La alternativa*, Alianza, Madrid, 1979) por pensarlo en la RDA le costó la cárcel.

Cuarto nivel explícito y proyectivo, incompleto entre nosotros, que no podrá ser completado sin vosotros, formula una cuestión de vital importancia a la vida. Las historias personales y las historias colectivas ¿Son posibles de vivir transformando este sistema social? Proyecto biófilo de transformación sociopolítica desde nuestras respectivas instituciones socioeducativas y su impacto en el medio social. Y... un libro ¿Cómo no!? Los libros —el conocimiento escrito también nos es útil—. De entrada para no ser ignorantes y, quizás inspire (aún sin saberlo conscientemente) segmentos de nuestra acción histórica. [Permítaseme una glosa personal: cada vez me gusta más releer y fijar con palabras de otros la vertebración de mi propio discurso].

El anexo 3 de la ponencia ya citada (Orcasitas, 1987, 102) muestra un tercer modelo. Modelo de la génesis de construcción de conocimiento, en equipo, desde la práctica común. Modelo que, señalando las dificultades, señala una hipótesis formativa. Hipótesis que es retomada, accidentalmente e históricamente, en diversos textos.

4. Concretaremos, ahora, algunos aspectos no señalados anteriormente y que ahora nos parecen pertinentes:

1. La necesidad no puede entenderse sólo, para una actuación socioeducativa, como variable individual. Siempre ha de entenderse como suscitada —salida de dentro del sujeto (desde su comprensión)— en su contexto social (medio), a veces portavoceada desde un grupo y/o su acción. La necesidad social siempre viene condicionada por la oferta social, sin oferta no se hace explícita (queda desdibujada) la necesidad. Es por ello que la oferta socioeducativa tiene que poder «dar salida a ciertas necesidades».
2. Se habla de estándares de necesidad para referirse a lo que hoy es posible formular como tal desde el «horizonte de nuestra cultura» como básico a toda la población (de un contexto). Trabajar desde estándares es problemático porque en temas sociales (de pobres) fácilmente se minusvaloran sus necesidades —incluso cuando éstas son reivindicadas—. De otra parte, es obvio que el horizonte de nuestra cultura nos es publicitado desde los medios de comunicación en manos de muy pocas empresas que controlan el capital mundial (puede verse un interesante estudio sobre esta cuestión en Chomsky y Herman, 1990). Por ello sugerimos la necesidad al equipo educativo de que, unido a grupos que operan en la historia del territorio cercano, repiensen estos ítems de necesidad, sin darlos por supuesto.
3. ¿Cuál es la posición o la compostura socioeducativa?: ¿Satisfacer la necesidad o modificar las condiciones en que se produce? ¿Incluirse en el contexto en que se produce y opera y, facilitando el «decir su palabra», modificarlo colectivamente? ¿Extender o comunicar —en la dicotomía de Freire—? Fijar nuestra posición, también en este punto, ahorrará debates interminables y atraerá diversos impactos. Aprender a incluir a los usuarios será una tarea subsiguiente según como se decida en esta opción.
4. Así como hemos señalado que quizás no sea el individuo (él sólo) el objeto de necesidad socioeducativa, señalamos ahora —de manera general— algo que Vygotsky llamó «cambio en las unidades de análisis». Nos explicamos. Para hacer práctica y teoría se hacen necesarias «unidades sintéticas» —ya hemos tratado de señalarlo— pero, además, tendrán que permitir la actuación. Hay elementos analíticos y sintéticos que permanecen absolutos e insolubles en la práctica. Aprender a fijar la mirada, en equipo, en «unidades de análisis —que no puedan separarse y que permitan— para actuar en ellas» es una nueva tarea de los equipos educativos y de sus formadores.

En síntesis, la necesidad siempre aparece contextualizada (aunque no siempre la comprensión y la operativización del contexto es la misma, dependiendo del equipo educativo que lo afronte) y que, en parte, depende de la comprensión que de ella hacen los directamente implicados. Estamos situados en el mundo simbólico, desde el horizonte de nuestra cultura a finales del siglo xx [nos han resultado de gran utilidad la comprensión que

la escuela de Palo Alto elabora, cf. bibliografía]. Decimos «en parte» porque es la oferta que realiza el equipo la que, en cierta medida, condiciona la propia necesidad. Es por ello que la (comprensión de la) oferta debe ser considerada por el equipo (y, en el mejor de los casos, por los directamente implicados) como nuclear y la más adecuada al análisis de la situación de necesidad que realice. En coherencia con su mundo de sentido.

3. Algunos procedimientos y herramientas para el trabajo de equipos comprometidos con la intervención socioeducativa

Entre los niveles comprensivos y operativos que hemos señalado (Orcasitas, 1993) en la intervención (socio)educativa, recogemos su esquema:

1. Individuo con individuo: Nivel relacional (relación educativa dual).
2. Individuo con individuo en el seno de un grupo: lo habitual de una acción educativa.
3. Grupos con grupos en el seno de instituciones (formalizadas o menos).
4. Instituciones con instituciones en el seno de redes o zonas (sectores).
5. Diseño de las políticas que vinculan redes y/o zonas de educación con otros departamentos ministeriales.

Es importante la máxima formación en todos estos niveles comprensivos y operativos sucesivos. Para algunos de estos niveles hemos tratado de elaborar las herramientas necesarias a nuestra práctica (siempre situacional), como podrá verse en la bibliografía (principalmente en: Elizalde y otros, 1992; Equipo Orcasitas, 94-95 y 95-98; Galarreta y otros, 1991; Mendía y otro, 1989; Orcasitas, 1980, 1985, 1987, 1987-89, 1991, 1993). Son, en general, herramientas conceptuales y que facilitan la reflexión y la acción del grupo.

Tienen la característica de estar exentas de contenido y ser «sólo» una red que permite capturar y fijar elementos relacionados de su realidad. «Sólo» una red significa bastante, nada menos que una red comprensiva. Si, como dijera Novalis, «Las teorías son como redes», construir tales redes comprensivas y ordenarlas como herramientas operativas es una tarea de síntesis del aprendizaje que realiza el equipo y que se fija a su través. Es por ello que estas herramientas no las presentaremos aquí. El equipo podrá construirlas. Las referencias anteriores sirvan sólo de ejemplos.

Otro aspecto importante, y aparentemente novedoso (incluido tímida y recientemente en manuales: cf. Gairin y Darder, 1994, p. 261s.) y fundamental al grupo —institución que aprende— es la consideración de ésta en su proceso (antes hemos señalado un modelo hipotético, inducido de nuestra práctica, de desarrollo institucional). Es el proceso tanto de aprendizaje como de actuación —el procedimiento— algo sustantivo a los grupos humanos ordenados. En general las descripciones propuestas son «estáticas» —como fotos fijas de elementos relevantes—. Por nuestra parte hemos trabajado en ello tanto desde la perspectiva de la compostura del equipo educador para una inter-

vención, esquema procesual que a continuación presentamos, como en modelización de procedimientos —a medida— en sistemas (socio)educativos.

Presentamos a continuación un «Modelo de proceso de acción colectiva sobre la realidad y sus herramientas organizativas dinámicas» (Orcasitas, 1987 y sucesivas, p. 5s.). Pensamos que puede ser de utilidad para orientar y ordenar el trabajo. Esquema procesual de tiempo medio para una praxis socioeducativa transformadora. Esquema que ofrecemos para el diálogo:

4. El análisis de la realidad y algunas herramientas dinámicas.
 - 4.0. La realidad que se transforma por nuestra acción.
 - 4.1. Inicio de la práctica (inclusión/participación) en el seno de un grupo.
 - 4.2. La reflexión grupal: herramienta para objetivar la realidad y creación e imagen del propio grupo en su acción.
 - 4.3. El proceso de configuración del equipo «animador» y las percepciones de la realidad (objetivables y operables) desde él.
 - 4.4. Algunas herramientas que permitan el control histórico de nuestra acción sobre el entorno y que fijen nuestra propia imagen y posibilidades procesualmente.
 - 4.5. El grupo generador de sus propios sistemas de análisis y transformación de la realidad (ajuste desde la práctica de lo teórico).
5. La implementación del cambio.
 - 5.1. La implementación del cambio y el tiempo histórico.
 - 5.2. El punto de partida como realidad «objetivada por el grupo» en proceso de transformación: hacia algún sitio deseable.
 - 5.3. Diseño de diversas posibilidades (teóricas a simular) variando la secuencia de pasos a dar así como la incidencia de las diversas variables de proceso.
 - 5.4. Optimización de las mismas y construcción de planes globales.
 - 5.5. Toma de decisión sobre los mismos.
 - 5.6. Secuenciación de los procesos e implicaciones personales y colectivas de los miembros del grupo así como de los medios a emplear.
 - 5.7. Creación de las herramientas de evaluación que permitan el seguimiento del proceso (al menos) en los niveles en los que incidimos conscientemente.
 - 5.8. Evaluación de nuestra ubicación (distancia) de los otros colectivos y reordenación del proceso siguiente (comienzo en nº 4-5).

Es evidente que puede y deben diseñarse procedimientos «menos malos» para realizar las tareas habituales en un grupo humano, con mayor urgencia e interés si éstas fueran colectivas. Asunto, en general, muy descuidado en educación y de crucial importancia en equipos socioeducativos que actuando en la realidad construyen su profesión. Ya que todas las profesiones poseen una «caja de herramientas» y las distinguen «ciertos procedimientos de trabajo», ¿cuáles serán las nuestras? Hemos de construirlas induciéndolas reflexivamente de nuestra práctica.

4. Algunas conclusiones: implicaciones formativas de esta aportación

Señalaremos, ya al final, algunas guías conclusivas, que pueden desprenderse de las anteriores, pero centradas en la formación, tanto inicial como permanente.

1. Presentamos un modelo de los componentes a formar, según el planteamiento anterior, que sirvan tanto a profesionales como a alumnos en formación inicial. Pensamos que son núcleos de interés a reconocer para formar (Orcasitas, 1987 y sucesivas, p. 2-3).

La comprensión de la realidad, sobre la que actuar, como un sistema.

- 1.1. L. Von. Bertalanffy y la teoría general de sistemas.
- 1.2. Aprendizajes básicos a realizar por el educador.
 - 1.2.1. Un pensamiento activo-sintético que «aprehende la realidad» (constructivo de la misma).
 - 1.2.2. Un pensamiento previsor y creativo que «se adelanta» (utópico viable) a la realidad.
 - 1.2.3. Un pensamiento analítico-secuenciado que delimita el proceso.
 - 1.2.4. Un pensamiento «lúdico» que aquilata (simula y optimiza) las posibilidades de diversos procesos.
 - 1.2.5. Un pensamiento herramienta de la acción que guía, se construye y se autorregula desde ella.
 - 1.2.6. Una acción a realizar en el seno de grupos y desde su propia dinámica (personal y del grupo).
 - 1.2.7. Una acción que genera cauces (institucionales, también) de creación cultural.
 - 1.2.8. Una acción que se conecta socialmente de manera eficaz.
 - 1.2.9. Una acción que es evaluada a lo largo del proceso, como condición *sine qua non* del ajuste continuo del mismo.

2. Es obvio y coherente con lo expuesto señalar que la compostura del equipo educador (universitario) ha de ser similar a la que se sugiere para otros equipos educativos: trabajo en equipo (los universitarios también actuamos la realidad), reflexivo, etc., comprometido con grupos de alumnos que, a su vez, hacen impacto en el medio (proyectos verificables) y que facilita (desde sus parámetros comprensivos y operativos) el análisis y la transformación de la realidad, elaboran nuevas hipótesis teóricas (formadoras y formativas para ellos) y proyectan nuevos impactos en el medio [los alumnos y sus prácticas nos permiten incidir diferidamente en la realidad, ésa es nuestra experiencia].

3. Será necesario transformar (descentrar el pensamiento y percibir en «operaciones posformales») nuestra comprensión desde ese proceso para avanzar de discursos lógicos a discursos de acción —con lógica histórica—. Los formatos dialógicos de las clases facilitarían ensayarnos colectivamente en este pensamiento, así como generar un discurso común de sentido (Orcasitas, 1993, 641-696).

4. Será necesario avanzar en la inducción de herramientas, procedimientos, proyectos, de manera que podamos presentar, tras su verificación histórica y su evaluación, elementos y relaciones sustantivas a los mismos señalando los menos malos. Inducción teórica y presentación y difusión dialógica, necesaria a todo proceso educativo que nos eduque.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Vitoria: SCPGV.
- BERGER, P.; LUCKMANN, Th. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARR, E.H. (1985). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta.
- CHOMSKY, N.; HERMAN, E.S. (1990). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Mondadori.
- EISNTEIN, A. (1986). *Notas autobiográficas*. Madrid: AE.
- ELIZALDE, L.M.; GALARRETA, J.; GUEVARA, K.; MARTINEZ, B.; ORCASITAS, J.R. (1992). *Seminario de Formación de los Centros de Orientación Pedagógica para el desarrollo de la Función Asesora en Centros*. COP-GV, Bilbao. 137 p. (Materiales de Trabajo).
- EQUIPO ORCASITAS (1994-95). *Propuesta de asesoramiento para la elaboración de los Proyectos Socioeducativos de los Centros de Iniciación Profesional*. Documento acordado con la Dirección de Formación Profesional del Gobierno Vasco para la formación de los profesionales de CIPs en la Comunidad Autónoma. 10 páginas en el original.
- EQUIPO ORCASITAS (1995-98). *Plan de formación anticipada para los Consejos Coordinadores de Etapa ESO, para la CAPV (1995-97)*. Documento multicopiado a pedido de Renovación Pedagógica del Gobierno Vasco. Implementación y herramientas (en proceso de elaboración).
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- GAIRÍN, J.; DARDER, P. (1994). *Organización de Centros Educativos*. Barcelona: Práxis.
- GALARRETA, J.; ORCASITAS, J.R.; PÉREZ-SOSTOA, V. (coords.) (1991). *Curso de Consultores de Guipúzcoa, CERE*. Documentos generados en los Seminarios de Trabajo 1990/91. Material multicopiado a discutir en las sesiones de trabajo de 18 a 20 de junio de 1991. 79 páginas.
- GUERAU DE ARELLANO, F. (1985). *La vida pedagógica*. Barcelona: Roselló impressions.
- GUERRERO, F. (1991). *Introducción a la intervención etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú.
- KUHN, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LEHR, U.M.; THOMAE, H. (1994). *La vida cotidiana. Tareas, métodos, resultados*. Barcelona: Herder.
- LURIA, A.R. (1979). *Mirando hacia atrás*. Madrid: Norma.
- MENDIA, R.; ORCASITAS, J.R. (1989). «Bienestar Social: Planificación de Programas Operativos en Servicios Sociales de Base» en DEPARTAMENTOS DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL *Símpoio sobre Servicios Sociales de Base*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, p. 351-398.

- ORCASITAS, J.R. (1980, 1983, 1986). *La Organización y Dirección del Servicio de Tiempo Libre de la Asociación Vizcaína Pro Subnormales*. Bilbao: EDEJ.
- ORCASITAS, J. R. (1984, 1986). *Los marcos de lectura hoy frente a sujetos con desajustes sociales. El ECRO. El Proyecto Educativo. Los Métodos de Evaluación*. Libro de resúmenes del III Congreso Internacional de Desajustes sociales y problemas de conducta en la infancia y adolescencia. Prevención y terapia. Sus nuevos horizontes. AEDES. Madrid. 1984 y en AEDES. III Congreso Internacional de Desajustes sociales y problemas de conducta en la infancia y adolescencia. Prevention and special education for maladjusted children. Madrid: Publicación patrocinada por la Dirección General de Acción Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986, p. 217.
- ORCASITAS, J.R. (1985). «Un mundo en el que quepamos todos. El Deficiente Mental en Vizcaya: Formación Humana y Política de futuro» en VVAA. *II Jornadas de Vizcaya ante el siglo XXI. Política Educativa y Formación Humana*. Bilbao: RSBAP. Diputación Foral de Vizcaya. T. II, p. 217-229.
- ORCASITAS, J.R. (1987). *El Educador (especializado en marginación social). Figura, funciones, áreas de trabajo, herramientas para su acción transformadora*. Bilbao: EDEJ. Tresnak, 10.
- ORCASITAS, J.R. (1987). «Ponencia sectorial: La práctica de la animación sociocultural de la marginación» y «Propuestas conclusivas del grupo sectorial del grupo de trabajo en marginación», en VVAA. *Encuentro sobre Animación Sociocultural. Bilbao: Gobierno Vasco*, p. 109-114, y 149-151.
- ORCASITAS, J.R. (1987 y sucesivas). *La organización, planificación, administración, gestión y dirección para una intervención educativa con adultos y sujetos de tercera edad*. Programa y textos del tema 7. San Sebastián y Bilbao: Federación de Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural. UPV-EHU, Curso de Educador Social. Materiales multicopiados.
- ORCASITAS, J.R. (1987, 1989 2a. y 3a. ediciones y sucesivas sin modificar). Materiales de trabajo. Módulo 9. *El Pedagogo en los Equipos Multiprofesionales, en el Centro, en la Relación directa y en la Formación de Personal*. San Sebastián: Dep. de Didáctica y Organización. UPV-EHU.
- ORCASITAS, J.R.; GOIKOETXEA, J. (1990). *Informe Estudio sobre el diseño y evaluación formativa en el Centro Pedro Anitua*. Gobierno Vasco y Consorcio Municipal de Educación (Vitoria). Publicación multicopiada de uso interno. 3 vols.
- ORCASITAS, J.R. (1991). «Propuesta de herramientas previsibles y posibles desde los materiales de la Reforma para los centros educativos ordenadas según diversos niveles competenciales». En LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO, J.F. (coords.) *Caminando hacia el siglo XXI: La integración escolar*. Málaga: Dep. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, p. 229-237.
- ORCASITAS, J.R. (1993). *Proyecto docente. Pedagogía de deficientes mentales*. UPV-EHU, FICE, DOE. Multicopiado (720 páginas en el original).
- ORCASITAS, J.R. (1993). «La formación de profesionales en educación especial», en ACOSTA, V. y otros (eds.) *Programas de evaluación e intervención en educación especial*. La Laguna: VII Jornadas de Universidades y Educación Especial, p. 13-38.
- ORCASITAS, J.R. (1995). *Políticas de Juventud. Perspectiva formativa*. Esquema de la ponencia de la intervención en las Jornadas de reflexión y análisis del Futuro de las políticas de Juventud. San Sebastián, 9 y 10 de marzo de 1995, 7 páginas en el original. Incluido en las actas multicopiadas (en prensa).

- RUIZ OLAGUENAGA, J.I.; ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Univ. de Deusto.
- SARIONAINDIA, J. (1991). *No soy de aquí*. Iru, Hondarribia.
- WATZLAWICK, P. y otros (1994). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: FCE.